Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Traduzione, Interpretazione e Interculturalità

Ciclo XXV

Settore Concorsuale di afferenza: 10H1 LINGUA, LETTERATURA E CULTURA FRANCESE

Settore Scientifico disciplinare: L-LIN/04 LINGUA E TRADUZIONE – LINGUA FRANCESE

TITOLO TESI

Les TICE pour la production écrite et la traduction de l'italien vers le français : le cas de la SSLMIT de Forlì

Presentata da: HAMON Yannick

Coordinatore Dottorato
Prof. Felix San Vicente

Relatrice
Prof.ssa Chiara Elefante
Co-relatrice
Prof.ssa Danielle Londei

Esame finale anno 2013

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier les étudiants et les enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche et qui ont fourni la matière première sans laquelle ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie chaleureusement Chiara Elefante et Danielle Londei qui, pendant ces trois années de doctorat m'ont épaulé, soutenu et encadré avec constance et énergie. De la définition des objectifs à la formalisation de la thèse en passant par les ajustements méthodologiques, leurs conseils m'ont été précieux et nécessaires pour venir à bout de ce long travail de patience.

Je remercie aussi les enseignants de la section de français et les autres enseignants du DIT qui ont manifesté leur intérêt pour mon travail. Merci à Sam pour ses relectures appliquées des documents que j'ai dus rédiger en anglais ;

Merci à Michela qui a eu la patience de me supporter lors des fins de semaine studieuses. Merci aussi à mes parents à la famille de Michela qui m'ont constamment soutenu durant tout ce temps.

Table des matières

LISTE DES SIGLES COURAMMENT UTILISES

ALAO	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
ACAO	Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues étrangères
CMO	Communication Asssitée par Ordinateur
DDLC	Didactique Des Langues-Cultures
DFLE	Didactique du Français Langue Etrangère
DIT	Dipartimento di Interpretazione e Traduzione
DLE	Didactique des Langues Etrangères
DFLM	Didactique du Français Langue Maternelle
E/A	Enseignement-Apprentissage
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
ESIT	Ecole Superieure d'Intéprétation et de Traduction
FLE	Français Langue Etrangère
L1	Couramment utilisé dans la littérature pour désigner la langue maternelle
L2	Couramment utilisé dans la littérature pour désigner la première langue étrangère apprise (langue seconde)
SITLEC	Studi Interdisciplinari su Traduzione Lingue e Culture
SSLMIT	Scuola Superiore di Lingue Moderne per Traduttori e Interpreti
TA	Traduction Automatique
TAO	Traduction Assistée par Ordinateur
TAV	Traduction Audiovisuelle
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education

INTRODUCTION

Le développement constant du recours aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication) suscite, depuis déjà aujourd'hui une vingtaine d'années, des questionnements d'ordre épistémologique, éthique et logique (Linard, 2003 ; Galisson, 2004, Puren, 2001). Les nouvelles pratiques induites par l'utilisation didactique d'artefacts technologiques continuent encore à alimenter des réflexions, des débats, des réserves dont la nécessité n'est plus à démontrer. En effet, en termes de méthodologie de l'enseignement des langues, la didactique des langues et des cultures (DDLC) s'interroge à juste titre sur la place et le rôle des nouveaux usages didactiques, dans un contexte où l'éclectisme en vigueur s'appuie sur différents courants de recherche scientifique tels que le cognitivisme, le socio-constructivisme ou l'interactionnisme. La double pression de l'institution et des apprenants de langue pour l'utilisation de dispositifs technologiques, qu'ils soient à vocation pédagogique ou pratique (services, supports, ressources), pousse les enseignants à s'approprier des outils informatiques, le plus souvent sans soutien institutionnel et sans formation, pour improviser à l'attention de leurs apprenants, avec plus ou moins de réussite, des activités et des tâches en ligne sous différentes modalités. Qu'elles soient effectuées complètement ou partiellement à distance, en présentiel ou en semi-autonomie, les initiatives des enseignants sont le plus souvent bien accueillies par des générations d'apprenants très familiarisées avec les technologies.

Le recours aux artefacts informatiques, l'habileté de l'enseignant à les exploiter constituent aujourd'hui des éléments sur lesquels les praticiens de l'enseignement supérieur sont désormais évalués. On peut donc estimer que les compétences requises pour l'utilisation des TICE sont devenues stratégiques dans l'enseignement, à tous les niveaux. Cependant, les dérives et les menaces que peuvent susciter les technologies appliquées au champ éducatif selon des logiques commerciales de rationalisation nous amène à réfléchir aux effets de ces logiques sur le plan didactique. En effet, le caractère excessivement procédural qui peut être induit par l'utilisation d'automates informatisés et la possible reproduction de schèmes mentaux algorithmiques, l'automatisation et l'uniformisation des descriptions informatiques de parcours d'apprentissage (les normes de « Learning System Management »), l'accent porté sur le caractère pragmatique des programmes d'enseignement des langues, l'apprentissage presque exclusivement centré sur l'action constituent des risques de dérive qui doivent pousser la recherche à proposer des modèles d'utilisation des TICE, ou plutôt des principes d'utilisation, qui reposent davantage sur la dimension créative des supports et outils

médiatisés en vue de l'apprentissage de la langue étrangère et ou de la communication interculturelle.

Si le problème se pose en didactique des langues, il en va de même pour le domaine de la traduction et de la didactique de la traduction. En situation professionnelle, les traducteurs d'aujourd'hui peuvent difficilement faire l'économie des nombreux outils numériques mis à leur disposition. Les interrogations que suscitent les systèmes de Traduction Automatique (TA) ou de Traduction Assistée par Ordinateur (TAO), les mémoires de travail ou encore l'exploration de corpus parallèles sont similaires à celles qui sont soulevées en didactique des langues, notamment l'automatisation de savoir-faire calqués sur les modes de fonctionnement de la machine, l'intériorisation de procédés mécanistes. Cela pousse plusieurs champs de recherche à se rejoindre ou à se chevaucher, qu'il s'agisse de la psychologie des apprentissages sur un plan didactique, de l'informatique, de la linguistique, mais aussi et de plus en plus, de l'anthropologie qui a joué un rôle crucial dans l'autonomisation parallèle de la didactique des langue et de la traductologie, qui sont aujourd'hui deux disciplines scientifiques affirmées et légitimées. En fait, les problématiques soulevées par l'utilisation des TICE en vue de faire acquérir et/ou renforcer les compétences de production écrite et de traduction devraient favoriser la description et l'analyse d'un terrain commun, la didactique afin d'élaborer des outils conceptuels qui soient suffisamment génériques pour permettre la transférabilité et la mise en pratique des résultats obtenus au sein d'un cadre de réflexion universitaire.

Notre travail s'inscrit dans le contexte singulier de la section de français au sein de la SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori), aujourd'hui nommée DIT (Dipartimento Interpretazione e Traduzione) qui intègre une structure didactique (ex SSLMIT : Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) et une structure de recherche (ex SITLEC - Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture). Les deux ex-structures, ainsi que le département actuel, s'inscrivent dans le cadre plus large d'une université italienne ancienne, très importante et reconnue internationalement : l'université de Bologne. La réforme universitaire décidée en haut lieu s'est traduit par une regroupement des deux structures. Cependant, puisqu'au moment de débuter notre recherche la structure didactique existante était la SSLMIT, nous recourrons à cette dénomination dans notre travail. L'une des particularités de cette école est le haut niveau de spécialisation visé par les différents cursus ainsi que le caractère mixte, professionnalisant et scientifique, des parcours didactiques qui sont proposés aux étudiants. Ces derniers, sélectionnés sur concours, sont généralement très motivés et dotés d'un niveau en langue étrangère très avancé. Cependant, au cas où les étudiants choisissent le français comme

deuxième langue de travail, il est possible que leur niveau soit beaucoup plus faible (niveau débutant ou intermédiaire). Les parcours proposés à la SSLMIT visent les trois cycles universitaires tels qu'ils sont organisés à échelle européenne. Le niveau licence (Laurea triennale), le niveau master (laurea magistrale e/o specialistica) et le doctorat. Notre public est constitué plus particulièrement d'enseignants et d'étudiants inscrits en licence de « mediazione linguistica interculturale ». C'est dans ce cadre universitaire que nous avons poursuivi notre parcours professionnel en tant qu'enseignant, après avoir travaillé pendant cinq ans à l'université Grenoble III. Les spécificités de ce nouvel environnement didactique ont attisé notre curiosité de même que les premières observations liées aux cours que nous dispensions, à savoir des cours de langue et de culture françaises qui ont pour objet, en partie, le renforcement des compétences linguistiques des futurs médiateurs qui peuvent être amenés à traduire et/ou interpréter dans le cadre de leur future profession. C'est pourquoi l'appropriation des habiletés à l'écrit constitue l'un des pans importants de la formation et le socle transversal des compétences à acquérir pour accéder au niveau de la laurea magistrale. Comme nous le verrons plus en détail, l'écrit en français constitue une difficulté majeure. Or, la complexité s'accroît lorsqu'il s'agit de traduire de l'italien vers le français, non seulement au niveau micro-segmental (orthographe, lexique, syntaxe) mais aussi au niveau macro-segmental (cohésion et cohérence textuelles, aspects discursifs, sémantiques, culturels). Aussi nous a t-il semblé pertinent de rendre compte et d'analyser les pratiques enseignantes et les pratiques d'apprentissage, dans la perspective de proposer des pistes pédagogiques, innovantes à partir de données situationnelles concrètes, effectives et obtenues sur le terrain didactique. Cependant, alors que de nombreuses recherches existent déjà en didactique de l'écrit, le recours au TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) pour enseigner deux compétences associées et en même temps distinctes, c'est à dire la production écrite et la traduction, est un sujet plus original qui soulève des problématiques et des approches de nature interdisciplinaire.

Sur le plan de la méthodologie générique, nous nous appuyons sur un instrument théorique déjà éprouvé : le concept de stratégie d'apprentissage élaboré par O'Malley et Chamot (1990). Les protocoles de recherche mis en place pour construire notre corpus s'efforcent, comme cela a été le cas avec les deux chercheurs américains, d'allier l'approche qualitative et l'analyse de données quantitatives. Cependant, la philosophie de la science qui anime notre recherche relève au premier chef d'une approche heuristique fortement ancrée, d'une part sur des présupposés constructivistes (Lemoigne, 1994), et d'autre part sur notre adhésion aux

principes de la pensée complexe (Morin, 1990, 1991a, 1991b), on ne peut plus adaptée pour rendre compte de deux activités telles que l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite et de la traduction. Contrairement à une approche empirico-déductive, il s'agit de faire émerger des hypothèses à partir du terrain et non de chercher à valider et/ou invalider des hypothèses préexistantes. Si, au premier abord, ce type de démarche peut paraître moins orthodoxe que les démarches habituelles, il nous semble que cette philosophie des sciences a toute sa place dans le cadre plus vaste des sciences humaines et sociales, en contrepoints d'une tendance à la mathématisation des approches marquée par le recours aux méthodes statistiques. Pour autant, l'approche constructiviste dont relève notre travail, n'est pas moins scientifiquement rigoureuse qu'une démarche hypothéticodéductive classique. A ce titre, le soin que nous avons voulu apporter au cadre théorique constitue un point d'ancrage fort de notre travail. Nous nous efforcerons de respecter ce principe de rigueur au long des cinq chapitres du présent document. Les quatre premiers chapitres, consacrés à l'élaboration du cadre théorique, précèdent le cinquième chapitre, qui a pour l'objet la présentation et l'analyse des données recueillies sur le terrain. En premier lieu, il convient de préciser l'architecture générale des quatre chapitres dévolus au cadre théorique de notre recherche.

Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons à la façon dont la didactique des langues-cultures et la traductologie se sont affirmées comme deux disciplines scientifiques autonomes. Une première partie de ce chapitre sera consacrée à la délimitation des champs de recherche qui constituent l'interdisciplinarité en didactique des langues-cultures. Nous nous efforcerons de mettre en évidence les processus qui ont progressivement porté les didacticiens à s'affranchir de la tutelle de la linguistique. Nous serons donc amenés à adopter un regard rétrospectif sur la naissance d'une discipline qui a pu également se trouver sous la coupe de la psychologie, et en particulier de la psychologie cognitive. Aujourd'hui, l'affiliation institutionnelle de la didactique des langues-cultures au domaine plus vaste des sciences du langage n'est pas remise en question. En revanche, les attitudes des didacticiens et praticiens vis à vis des sciences fondamentales qui gravitent autour de leur discipline peuvent poser problème. Nous verrons dans la première partie de ce chapitre que ce rapport, parfois conflictuel, interroge des notions clefs tels que la transposition didactique ou l'applicationnisme. Ainsi, il sera nécessaire de présenter, en toute impartialité, les questions d'ordre épistémologique qui orientent les conceptions de la science, et donc les conceptions attachées aux pratiques scientifiques et didactiques. Nous tenterons d'expliquer les mécanismes qui ont conduit la recherche en didactique des langues-cultures à adopter un

éclectisme de fait. Il s'agira, en particulier, de mettre en relief le rôle joué par un intérêt majeur de la recherche pour la dimension culturelle conçue non seulement en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant qu'élément lié à la fois au contexte socioculturel au sein duquel on enseigne les langues, mais aussi aux cultures que développent les acteurs de la relation pédagogique. Ainsi, nous tenterons d'expliquer que le changement radical de paradigme scientifique, d'une conception linguistique centrée exclusivement sur l'objet à une conception heuristique basée sur la pensée complexe, a favorisé l'éclectisme des pratiques sans pour autant faire disparaître les tentations applicationnistes. A cet égard, le recours de plus en plus fréquent aux recherches menées dans le cadre des neurosciences et le retour d'une conception empiriste de la science constituent un contrepoint à l'éclectisme. Pour autant, il ne s'agira pas de condamner les apports disciplinaires liés aux neurosciences cognitives. En effet, comme nous le verrons, certains courants, tels que les thèses expérentialistes, ont permis de repenser le rôle des émotions et la corporéïté des apprentissages, remettant ainsi en cause le dualisme cartésien classique. Il semble qu'actuellement, cette forte influence de la psychologie cognitive concerne également la traductologie.

Nous nous pencherons sur cette discipline dans la seconde partie du premier chapitre. Nous nous efforcerons, en particulier, de mettre en relief les mécanismes qui ont conduit l'étude de la traduction à s'affirmer en tant que discipline autonome. Nous nous intéresserons aux obstacles, qui ont pu freiner la légitimité d'une discipline interdisciplinaire par essence. Il s'agira de voir comment certains chercheurs ont permis de dépasser la question de l'objection préjudicielle, c'est à dire l'intraductibilité fondamentale, liée, entre autres, aux thèses humboldtiennes. Puis, nous essaierons de mettre en évidence le rôle conjugué des approches centrées sur les processus et des approches culturelles, qui ont amené les traductologues à dépasser une conception exclusivement linguistique de la traduction qui a longtemps reposé sur l'analyse contrastive du produit traductif (vs. le processus). Dès lors, les débats qui ont permis la naissance et l'affirmation de la discipline constituent la toile de fond d'un contexte épistémologique où la complexité du traduire se répercute sur l'enseignement des compétences et connaissances qui la constituent. Nous aborderons donc l'évolution des théories qui ont fortement influencé la didactique de la traduction pour éclairer la situation actuelle de ce champ de recherche, associé à la traductologie appliquée. Il s'agira de voir notamment les rôles moteurs des dimensions cognitives et culturelles qui ont fait évoluer les pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction. Ainsi, si subsistent encore des conceptions très centrées sur l'analyse linguistique des produits, il n'en demeure pas moins

que l'intérêt majeur porté au contexte et aux interrelations entre les différents acteurs concernés par la traduction est pris en compte de façon plus significative par les chercheurs du domaine et les enseignants. En didactique de la traduction, si l'on recourt moins aux termes « applicationnisme » vs « éclectisme » ou « didactique de la complexité », on s'efforce aujourd'hui, comme en didactique des langues-culture, de mieux articuler les versants constitutifs de l'activité traduisante : à savoir le contexte socio-culturel, la dimension et la vocation cognitives de la traduction, sans négliger pour autant les aspects linguistiques.

Dans le deuxième chapitre, nous traiterons plus en détail la dimension cognitive de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères d'une part, et de la traduction d'autre part. Ce choix de développer en détail les rapports entre cognition et didactique est motivé par trois raisons : le fait que les approches cognitives marquent une rupture de paradigme, s'inscrivant contre une conception mécanisante et exclusivement linguistique de l'apprentissage des langues et de la traduction ; le fait que ces travaux ont fortement contribué à la systématisation de méthodologies transversales pour toutes les langues, qu'il s'agisse de la didactique des langues-cultures, avec la création du Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2001) ou qu'il s'agisse de la traduction, avec l'élaboration de référentiels, tels que celui du groupe PACTE (2003) ou celui des experts de l'EMT (2009) ; la troisième raison est liée à la première : envisager l'apprenant ou l'apprenti traducteur comme un sujet doté d'attentes, de motivations et d'une connaissance de soi qui lui permettent d'ajuster sa façon de travailler conduit à accorder davantage d'importance à la métacognition. Or, dans un contexte où le développement des TICE peut conduire à une certaine forme d'automatisation des pratiques d'apprentissage, le recul réflexif réintroduit par les approches cognitives permet justement d'éviter cette dérive mécanisante en favorisant une attitude raisonnée vis à vis des artefacts informatiques.
Dans la première partie de ce chapitre, nous nous intéresserons à la prise en compte de la dimension cognitive en didactique des langues-cultures. Nous nous efforcerons de faire le point sur les concepts clés qui accompagnent le recours à certaines théories initialement développées en psychologie cognitive. Nous chercherons en particulier à définir les termes « connaissance », « cognition » et « approche cognitive ». Nous fournirons ensuite un panorama synthétique des recherches menées dans le cadre des approches cognitives, de la ligne de rupture introduite par les théories innéistes chomskiennes et piagétiennes aux théories socio-constructivistes d'obédience vygotskienne, dont on observe aujourd'hui l'influence majeure, en passant par le gestaltisme, les positions interactionnistes et le cognitivisme

computationnel. Nous mettrons ensuite l'accent sur le réinvestissement, en terrain didactique, des recherches précédemment citées, qui ont progressivement conduit à l'élaboration du concept de stratégie d'apprentissage. Nous nous attarderons sur les méthodologies de recherche mises en œuvre pour aboutir aux catégorisations des stratégies d'apprentissage en nous efforçant d'en comprendre les apports et les limites. Nous verrons en effet que l'enseignement de ces stratégies n'étant pas sans poser problème, il est nécessaire de penser finement et prudemment l'utilisation des stratégies recensées.

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée aux rapports entre cognition, traduction et didactique de la traduction. Dans un premier temps, nous établirons un panorama des recherches traductologiques centrées sur les processus mis en œuvre par les traducteurs lors de l'activité traduisante. S'inscrivant contre une conception de la traduction centrée sur le produit, de nature exclusivement linguistique, les tenants de l'approche cognitive, comme ceux qui ont oeuvré à une meilleur prise en compte de la dimension culturelle, s'intéressent davantage aux sujets impliqués dans le processus traductif. Des premiers pas des chercheurs de l'ESIT[1], à l'origine du concept de déverbalisation ou de celui des compléments cognitifs, à l'influence actuelle des neurosciences cognitives, en passant par les recherches recourant aux protocoles de verbalisation à voix haute, on peut en effet constater, dès la fin des années 1970, un intérêt marqué pour la dimension cognitive de l'activité traduisante dans le champ traductologique. Comme en didactique des langues-cultures, cet intérêt marqué se trouve notamment illustré par la volonté de formaliser l'ensemble des stratégies auxquelles peut recourir le traducteur ou l'apprenti traducteur. Après avoir mentionné les méthodes de recherche mises en œuvre pour atteindre cet objectif, nous nous attarderons sur la question des stratégies de traduction, en soulignant, comme pour l'apprentissage des langues, l'instabilité conceptuelle et terminologique qui accompagne cet objet de recherche. Principalement due à l'intégration des procédés de Vinay et Darbelnet (1958) ou des « shifts » de Catford (1965), la confusion entre ce qui relève des processus et ce qui relève de l'observation du produit, gagnerait à imposer une certaine discipline. C'est pourquoi nous proposerons de recourir davantage aux stratégies d'apprentissage, qui du reste, peuvent être mentionnées dans la littérature traductologique (Chesterman, 1998). Cependant, comme pour la didactique des langues-cultures, nous verrons que dans le domaine de la traduction et de

[1] L'ESIT (Ecole Supérieure pour Interprètes et Traducteurs) de Paris est fondée en 1957 puis rattachée à l'université Paris III (Sorbonne Nouvelle). Cette école s'est rendue célèbre avec les travaux sur la déverbalisation (Seleskovic, 1968, 1975, 1979; Lederer, 1988, 1994 ; Lederer et Seleskovic, 1984 ; Delisle, 1980 ; Durieux, 2009). Les recherches sur les trois phases du processus de traduction (compréhension, déverbalisation et réexpression) vont avoir une influence notable au delà de la seule sphère de recherche française. Dès lors l'ESIT sera connue comme l'Ecole Interprétative en France ou Ecole de Paris à l'étranger.

son enseignement-apprentissage, l'enseignement direct et systématique des stratégies de traduction est pour le moins discutable. Le fait de s'approprier des concepts externes, empruntés à la psychologie cognitive ou plus récemment aux neurosciences, impose de réfléchir aux modes de réinvestissement de ces théories, afin de ne pas centrer sur la réflexion, exclusivement sur l'axe cognitif, l'axe culturel ou l'axe linguistique.

C'est pourquoi, nous nous efforcerons d'articuler ces trois dimensions pour définir, dans le troisième chapitre, ce que nous entendons par production écrite et traduction, et ce toujours dans une perspective didactique.
Une première partie sera consacrée à la délimitation de la production écrite en tant que compétence en didactique des langues-cultures. Nous situerons d'abord la place de l'écrit par rapport aux autres compétences. D'abord privilégiée par la méthode grammaire-traduction, puis délaissée par les méthodes directe et audio-orale, l'écrit intéresse de nouveau les didacticiens, sous l'impulsion notamment des approches cognitives et communicatives. Il sera donc nécessaire de dresser un panorama global des recherches qui se sont efforcées de cerner la compétence sous les angles linguistique, psychologique, culturel et cognitif. A cet égard, les travaux établis pour la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM) ont fourni à la Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) un support théorique solide. Nous verrons en particulier qu'il est nécessaire de bien comprendre, en premier lieu, la valeur anthropologique de l'écrit au sein des sociétés occidentales contemporaines car cette importance de l'écrit peut véhiculer des appréhensions lors de son apprentissage. Ainsi, nous ferons état des recherches portant sur la notion d'insécurité scripturale (Dabène, 1995) qui peut induire un rapport problématique des apprenants à l'écrit. Nous traiterons ensuite les aspects linguistiques en nous attardant notamment sur la question des typologies textuelles. Qu'il s'agisse de la notion de genre, de la notion de séquence ou de la notion de type textuel, la littérature sur le sujet est abondante. Nous mettrons en évidence la profusion des catégorisations qui ont été opérées et qui peuvent relever d'une orientation plus logico-grammaticale ou de nature plus herméneutique (Portillo-Serrano, 2010). D'ailleurs, nous nous efforcerons d'expliquer que, sur le plan didactique, cette abondance de typologies et l'instabilité terminologique du métalangage qui l'accompagne constituent davantage une faiblesse qu'un apport ; en particulier lorsque l'étiquetage théorique des textes ne résiste pas à l'épreuve du terrain didactique. Toutefois, la reconnaissance des textes sous une forme prototypique peut faciliter leur reproduction par les apprenants et faciliter la production écrite sur le plan cognitif. Nous nous pencherons donc sur la dimension cognitive de la compétence

et ferons état des travaux qui peuvent viser soit le fonctionnement de la mémoire et le recours aux connaissances antérieures, soit les possibles transferts des habiletés acquises en langue maternelle à celles devant être assimilées en langue étrangère, soit enfin, la métacognition et l'activation des processus de contrôle. Dans un deuxième temps, nous essaierons de mesurer les apports et limites des modèles qui ont été établis afin de rendre compte de la production écrite en tant que compétence. Après avoir procédé à cet examen, nous nous intéresserons à la didactique de l'erreur, qui revêt une importance majeure pour l'écrit en raison des appréhensions liées à son statut. Ainsi, le traitement didactique de l'erreur nous conduira à faire le tour des *possibles didactiques*. Pour clôre cette partie, nous procéderons à une réflexion critique synthétique afin de mettre en avant la nécessité d'une meilleure articulation des versants culturel, linguistique et cognitif, qui parte du terrain et non exclusivement d'expériences menées en laboratoire. Cette définition de la compétence à partir de situations didactiques gagne à être mise en place pour la deuxième compétence qui nous intéresse.
Dans la deuxième partie du troisième chapitre, nous aborderons donc la question de la compétence traductive en partant des mêmes principes généraux, à savoir l'intégration du cognitif, du culturel et du linguistique. Une telle articulation s'impose en didactique de la traduction professionnelle, compte tenu de l'extrême complexité qui caractérise l'activité traduisante. Après avoir dégagé un panorama général des études sur la compétence de traduction, nous essaierons d'identifier les difficultés spécifiques des apprenants lorsqu'il s'agit de traduire vers le français. Ensuite, nous nous efforcerons de détailler, de façon équilibrée, les trois dimensions qui permettent d'aborder et de délimiter la compétence. Nous nous pencherons d'abord sur les apports et limites de la linguistique textuelle. Nous ferons état du recours aux typologies textuelles, à la notion de discours pour cerner ce qui, dans la structure discursive permet d'envisager l'objet linguistique de la traduction. En ce qui concerne la dimension cognitive, nous mettrons l'accent sur l'un des éléments clés du processus traductif qui revêt une importance majeure lorsqu'il s'agit de traduction active, à savoir la documentation. De même que pour la production écrite, toujours en rapport avec la dimension cognitive, nous traiterons la question de l'erreur en traduction. Après avoir rendu compte des différentes catégorisations de l'erreur traductive, nous nous pencherons plus en détail sur les erreurs de sens et ferons état des pistes didactiques proposées par les chercheurs pour autonomiser les apprentis-traducteurs dans leur gestion des erreurs, qu'il s'agisse de leur identification, de leur prévention et/ou de leur correction. Dans la mesure où les erreurs de sens peuvent être liées à la méconnaissance ou à la non identification d'implicites ou de références opaques en langue-culture cible, il sera ensuite nécessaire de traiter la dimension

culturelle, non seulement du point de vue de l'objet, c'est à dire du texte à traduire, mais aussi du point de vue des croyances théoriques et didactiques qui peuvent entourer et sous-tendre l'action didactique sur le plan socioculturel. Dès lors, nous nous intéresserons à la possible intégration d'un enseignement des théories traductologiques au cursus des apprenants traducteurs. En effet, cette incursion de la théorie permet non seulement de sensibiliser les étudiants à l'articulation entre théorie et pratiques, mais aussi de stimuler une réflexion d'ordre métacognitif, on ne peut plus nécessaire dans un contexte où le développement des artefacts et ressources technologiques peut induire une conception et des pratiques traductives mécanisantes.

Le quatrième chapitre, consacré aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) s'efforce de dresser un panorama raisonné des recherches dans un domaine en pleine expansion. Comme pour les chapitres précédents, nous procéderons en deux temps. En premier lieu, nous nous intéresserons à l'utilisation des outils et réseaux informatiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. Puis, dans un deuxième temps, il s'agira d'aborder le recours à des technologies spécifiques pour la traduction d'une part et la didactique de la traduction d'autre part.
Dans la première partie, il conviendra, avant toute chose, de faire état des précautions épistémologiques qui s'imposent lorsque l'enthousiasme effréné et l'appât du gain conduisent à une confusion problématique concernant le statut logique des nouveaux instruments. En effet, ces derniers peuvent être conçus à la fois comme fin et comme moyen. Dans le même temps, l'autonomie dans l'utilisation de ces outils, qui est au cœur de la réflexion théorique, est bien trop souvent considérée comme préalablement acquise chez les acteurs de la relation pédagogique. Nous effectuerons donc un panorama historique de l'évolution des recherches concernant les TICE, en nous efforçant de mettre en évidence la nécessité d'aller au delà d'un recours mécanisant à des technologies fermées telles que les exerciseurs autocorrectifs. Nous verrons ainsi que les constats théoriques d'applications néo-béhavioristes visant l'acquisition d'automatismes ne suffisent pas et imposent la constitution d'un champ de recherche. Dès lors il s'agira de situer les problématiques liées aux TICE en définissant la nature, le rôle et la fonction des nouveaux supports d'enseignement-apprentissage. Nous nous attarderons, en particulier, sur les notions complémentaires d'affordance et de technologie intellectuelle qui mettent l'accent sur les propriétés spécifiques de ces outils, qui ne peuvent qu'agir, d'une façon ou d'une autre, sur les modes d'appropriation des connaissances. C'est pourquoi, nous nous pencherons également sur les modifications introduites par les TICE sur l'ensemble de la

relation pédagogique, qui ne peuvent ainsi faire l'économie d'une pensée complexe et systémique. Nous verrons en particulier que les enseignants confrontés à un environnement technologique en constante mutation, souvent peu soutenus par les organisations scolaires, sont fréquemment amenés à improviser des solutions, puis à les adapter au contexte, aux résultats obtenus. Cette façon de travailler, qui relève de l'essai-ajustement, est parfois qualifiée de « bricolage ». Nous nous intéresserons aux connotations que le terme peut revêtir en fonction de conceptions théoriques et/ou de cultures d'enseignement déterminées. Enfin, nous ferons état des recherches qui ont tenté de mesurer, d'évaluer les effets des TICE sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite, des traitements de texte améliorés aux recherches plus actuelles sur les écrits collaboratifs prévoyant des sessions de communication avec des scripteurs natifs. Nous partirons d'ailleurs de cette évolution vers des usages non mécanistes, plutôt réflexifs, pour dégager une zone de confluence entre didactique des langues-cultures et didactique de la traduction.

La deuxième partie du chapitre traitera d'abord, à un niveau générique, l'utilisation des technologies pour la traduction. Il s'agira de comprendre, à cet égard, les modifications introduites par le recours aux TICE sur le travail des traducteurs. Nous procéderons donc à un panorama des études menées dans le champ traductologique sur la nature et les types d'outils informatiques utilisés pour supporter complètement ou assister partiellement la traduction. De la Traduction Automatique (TA) à la localisation-globalisation, en passant par la Traduction Audiovisuelle (TAV) et par la linguistique de corpus, c'est la physionomie globale du champ traductologique qui se trouve modifiée par l'intensification de nouvelles pratiques, de nouveaux usages traductifs, aboutissant même à la constitution de secteurs à part entière, comme c'est le cas de la localisation, avec la traduction massive, industrielle de pages internet ou de jeux vidéos. Or, nous essaierons de cerner les conséquences de cette industrialisation qui pousse, du fait de la loi des marchés, à une taylorisation de la production traductive. En effet, nous verrons que dans d'autres secteurs se développent, en réaction ou en parallèle de cette mécanisation, des pratiques traductives assistées par ordinateur, des usages plus centrés sur la communication. Ainsi, des projets de recherches visant la traduction collaborative (amateuriale ou professionnelle) constituent un contre courant qui repose sur l'interdisciplinarité (sémiologie, analyse du discours, anthropologie), et s'inscrit de plus en plus dans une perspective socio-constructiviste. L'influence de ces présupposés théoriques, qui entendent rendre l'apprenant actif et responsable, tend aujourd'hui à s'affirmer en didactique de la traduction. Cependant, avant de faire état de ces tendances actuelles, nous

établirons un panorama global des recherches dans ce domaine et mettrons en évidence les précautions épistémologiques qui s'imposent lorsqu'il est question d'étudier le recours didactique aux technologies. Nous ferons ensuite état des différents usages des artefacts informatiques pour enseigner à traduire, touchant à l'organisation des apprentissages, à l'autonomisation des apprentis traducteurs (en particulier, la nécessité de savoir tirer parti des ressources documentaires en ligne qu'elles soient linguistiques ou encyclopédique), à l'évaluation ou à la communication pédagogique à distance. Nous verrons ainsi que les interactions suscitées par ces outils, en présentiel ou à distance, peuvent conduire à des usages marqués par une métacognition collective, une réflexivité accentuée, que l'on peut envisager comme un moyen de parer à une mécanisation excessive, à une automatisation (en partie nécessaire) des processus traductifs. A cet égard, l'analyse des données de terrain nous servira de base pour constater ou non, la tendance à ce recul réflexif dans l'environnement pédagogique que nous avons voulu observer.

Le cinquième chapitre aura donc pour objet l'analyse des données que nous avons recueillies auprès d'étudiants et d'enseignants dans le contexte de la licence (laurea triennale) « Mediazione linguistica e interculturale ». Dans un premier temps, nous présenterons en détail le contexte didactique dans lequel s'inscrit notre recherche, notamment les cours concernés et le public cible ; et ce, en nous attachant à mettre en évidence d'une part les objectifs de notre recherche, et d'autre part les spécificités du terrain qui nous intéresse. Nous présenterons ensuite les protocoles de recueil de données auxquels nous avons recouru pour constituer notre corpus, en l'occurrence des questionnaires distribués et remplis par les étudiants et les enseignants, des entretiens menés auprès des praticiens et des cours que nous avons observés et filmés en vue d'une analyse des pratiques effectives. A cet égard, les tâches TICE produites par les enseignants et utilisées par les étudiants constituent également des traces précieuses du travail pédagogique mis en œuvre pour faire acquérir et renforcer la compétences de production écrite et la compétence traductive. Il s'agira ensuite, avant de faire état des résultats obtenus, de décrire le corpus obtenu.

En premier lieu, nous nous intéresserons aux profils d'étudiants et d'enseignants qui ont été dégagés au moyen des questionnaires. Nous nous efforcerons d'abord de mettre en évidence les caractéristiques générales de notre public au moyen de données quantitatives de nature statistique. Puis, en nous appuyant sur les réponses obtenues au moyen de questions ouvertes, nous nous efforcerons de dresser un portrait plus précis des enseignants et étudiants impliqués

dans notre recherche, qu'il s'agisse de l'expérience pédagogique, des croyances et des représentations liées soit à la langue soit à l'utilisation des outils informatiques. En ce qui concerne plus particulièrement les étudiants, nous rendrons compte des stratégies d'apprentissage perçues par ces derniers en nous inspirant des descriptifs fournis par O'Malley et Chamot (1990). Pour ce faire, nous procéderons en deux temps. En premier lieu, nous nous pencherons sur les profils d'étudiants obtenus, puis nous porterons notre attention sur les enseignants, en nous efforçant de situer les participants à notre étude par rapport aux autres membres de la section de français. Il s'agira de voir comment les praticiens se situent par rapport à l'exercice de leur métier, à leur expérience et à leur style d'enseignement, puis d'évaluer aussi bien leur degré d'appropriation des outils informatiques que leurs opinions quant à l'utilisation didactique de ces instruments.

Dans un deuxième mouvement, nous procéderons à l'analyse des tâches qui ont été proposées et produites par les enseignants en recourant, pour l'essentiel, aux ressources internet, au traitement de texte et à la plate-forme d'apprentissage Moodle. Nous essaierons de voir quelles sont les différences majeures entre ce qui a été proposé pour les cours de production écrite et pour les cours de traduction active. Bien entendu, il ne s'agit pas d'évaluer le travail de nos collègues, mais de décrire le plus objectivement possible les tenants et aboutissants de l'intervention didactique sur des objectifs déterminés à l'avance. Il s'agira de voir, en fonction du contexte et des conditions matérielles, quelles fonctionnalités de la plate-forme ont été utilisées, quels documents et pour quelles finalités.

Dans un troisième temps, nous rendrons compte des observations que nous avons dégagées en assistant à des cours de traduction active. Nous expliquerons pourquoi nous avons ajouté ce protocole « en cours de route » et dans quelles conditions. Nous verrons que cet heureux ajustement nous a permis de disposer de données additives précieuses qui permettent de mieux comprendre les pratiques enseignantes en action et leurs effets sur les étudiants, en termes d'interaction, de participation. Aussi chercherons-nous, en nous appuyant sur les transcriptions effectuées à partir d'extraits saillants, à dégager des schémas didactiques portant à la fois sur le fonctionnement général du cours de traduction et sur la façon dont les artefacts sont conjointement utilisés par les acteurs de relation pédagogique. Nous mettrons en évidence la complexité qui ressort d'un chevauchement entre le discours et les actions collectives portées sur des textes traduits et vidéoprojetés sur écran. Dès lors, nous essaierons d'évaluer la fonction de convergence du support matériel observé par Mangenot (1998b), ainsi

que la métacognition suscitée par le travail de commentaire, d'identification des erreurs et de remédiation orchestré par les enseignants.

Il s'agira ensuite de procéder, tant pour les étudiants que pour les enseignants, à l'analyse des données rétrospectives qui ont été obtenues après le déroulement des cours de production écrite au premier semestre, puis après le déroulement des cours de traduction active au deuxième semestre. En ce qui concerne les étudiants, nous nous intéresserons aux éventuelles modifications perçues par les étudiants sur leurs stratégies d'apprentissage par rapport aux deux compétences visées. Ces données obtenues par voie de questionnaires prévoyant des questions fermées et des questions ouvertes nous permettrons de comprendre, à partir de données quantitatives et qualitatives, comment les étudiants perçoivent les effets de l'intervention didactique sur leur méthodologie de travail. Nous nous intéresserons ensuite aux données qui concernent la perception rétrospective des enseignants quant aux tâches que ces derniers ont proposées aux étudiants. Il s'agira, entre autres, d'évaluer les éventuelles difficultés rencontrées lors de la conception des tâches, de mesurer la façon dont les praticiens évaluent l'impact de ces tâches sur le travail des étudiants et leur degré de satisfaction par rapport aux résultats obtenus, non seulement en termes d'évaluation sommative sur la qualité des productions obtenues (écrits de renforcement et traductions), mais aussi en termes d'implication, de motivation des étudiants. Nous essaierons également de voir si les enseignants perçoivent des différences entre un travail sur supports papier et un travail effectué au moyen d'artefacts informatiques.

Enfin, nous nous efforcerons d'élaborer une synthèse de ce qui se dégage, de façon plus significative, à la fois des données quantitatives, statistiques, des données observables matériellement (les tâches) et des discours qui accompagnent l'intervention didactique mise en place pour faire acquérir et renforcer les compétences de production écrite d'une part, et de traduction active d'autre part. Nous nous appuierons sur ce récapitulatif pour dégager des pistes et des perspectives da nature scientifique et praxéologique.

CHAPITRE 1 : DELIMITATION DES CHAMPS DISCIPLINAIRES

1.1 Positionnement disciplinaire

1.1.1 Didactique et TICE : un contexte multidisciplinaire complexe

En premier lieu, il convient d'analyser le substrat épistémologique de nos deux disciplines dans la perspective du recours exponentiel généralisé des enseignants et des étudiants aux artefacts informatiques, notamment à Internet. En effet, l'utilisation didactique de ces outils nous pousse à réfléchir sur l'ontologie et l'épistémologie des connaissances car les modes d'appropriation de ces mêmes connaissances peuvent s'en trouver modifiés (Linard, 2003). Dès lors, les différentes conceptions que nourrissent les acteurs de la relation pédagogique quant au rôle de l'ordinateur suscitent une prudence nécessaire, non seulement sur le plan didactique, mais bien au-delà, c'est à dire au niveau de la dimension éducative, des représentations collectives liées à l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que des représentations associées à la traduction. Les risques d'une pensée mécaniste, automatisante alimentent des inquiétudes légitimes quant à la propagation d'une conception exclusivement utilitariste de la connaissance, dans la mesure où cette conception implique une procéduralisation du rapport aux connaissances langagières (Demaizière, 1986 : 192-193). L'un des enjeux de notre travail, sur le plan théorique est de rendre compte d'un panel de conceptions de la didactique en tant que science et pratiques, qui peuvent influer sur la nature du recours aux instruments informatiques.
L'étude de l'évolution scientifique de nos deux disciplines permet d'identifier des paradigmes conceptuels qui ont pu orienter à la fois la recherche dans nos disciplines et les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de la traduction active (traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère). Nous nous efforcerons de montrer qu'une prise en compte majeure de la dimension culturelle ainsi que le recours interdisciplinaire à l'anthropologie, ont concouru à une démarcation progressive de nos deux disciplines par rapport aux disciplines initiales de référence impulsant une interdisciplinarité[2] effective, utile et souhaitable en termes de légitimité scientifique. Pour ce faire, avant toute chose, cette interdisciplinarité qui caractérise notre objet de recherche impose de circonscrire, au sein de l'échiquier scientifique, la position des disciplines concernées (didactique des langues-cultures,

[2] Cuq propose, pour ce terme, la définition suivante : « l'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle » (2003 : 138). Blanchet (2010), dans le glossaire de la didactique des langues (disponible en ligne sur le site de l'Agence Universitaire de la Francophonie) propose un définition similaire. Dans les faits, nous verrons que le dialogue entre différentes disciplines est loin d'être évident.

didactique de la traduction) afin de mieux comprendre les zones d'influence conceptuelle qui ont marqué leur histoire et continuent de dessiner leurs évolutions actuelles.

1.1.2 Tentative de délimitation disciplinaire

Notre discipline principale de référence, la didactique, est marquée par des liens épistémologiques avec les disciplines qui l'ont fait évoluer. Ces liens, problématiques, parfois conflictuels, suscitent des débats, des désaccords ou des malentendus au sein des différentes communautés scientifiques (Rézeau, 2001 : 73-74 ; Develay, 1997 ; Reuter, 2004 : 41-44). C'est le cas notamment du rapport qu'entretiennent des disciplines centrées sur l'objet de connaissance (les sciences du langage pour la langue et l'anthropologie pour la culture) et des disciplines centrées sur les modes de transmission et d'appropriation des connaissances (psychologie, sciences de l'éducation). La relation d'affiliation de la didactique des langues aux sciences du langage est évidente sur le plan institutionnel (Chiss, 2009). Cependant, l'introduction en didactique de concepts et méthodes qui relèvent de la psychologie, de l'anthropologie ou des théories de l'activité humaine rendent plus délicat et complexe cet ancrage domanial dont nous nous efforçons de rendre compte au moyen de la figure 1 :

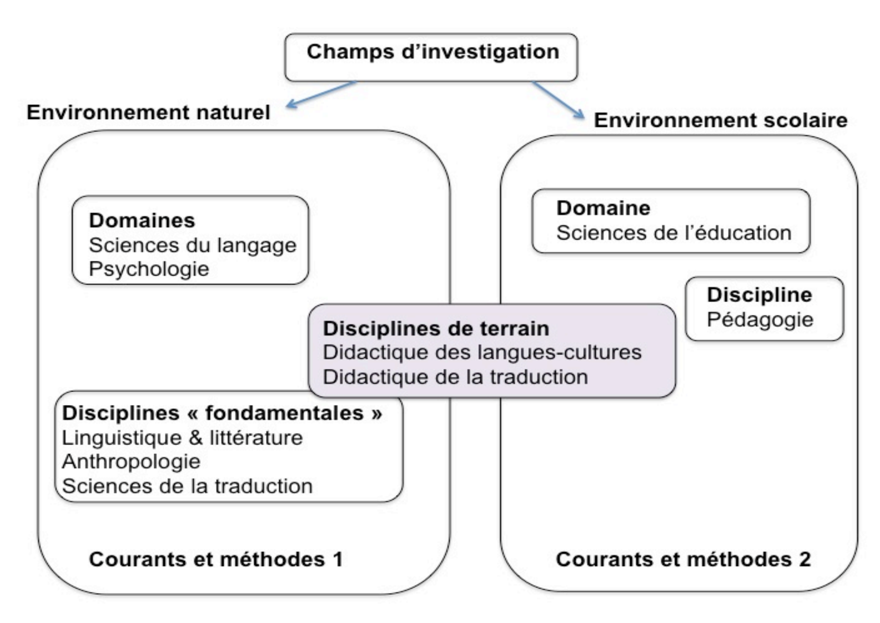


Figure 1 : disciplines fondamentales et disciplines appliquées

Comme nous le voyons dans ce schéma, nous gagnons à distinguer en premier lieu les domaines au niveau le plus générique (dans notre cas, les sciences humaines et sociales, les sciences du langage) des disciplines qui opèrent au sein de ces domaines (linguistique,

didactique des langues, didactologie, traductologie, didactique de la traduction). Il convient également de distinguer d'une part les disciplines directement liées à notre objet de recherche, et d'autre part les disciplines issues du domaine des sciences humaines et sociales qui ont apporté dans nos disciplines, par application et/ou apport référentiel, des principes, des postulats et des méthodes qui leur sont propres. En didactique des langues-cultures, c'est le cas pour la psychologie. En effet, les ramifications et les courants de cette discipline, telles que la psychologie comportementale ou la psychologie cognitive, ont laissé des traces durables dans l'histoire des méthodes d'apprentissage des langues. La cartographie des domaines et des disciplines se complique encore davantage lorsque l'on envisage les courants et les approches qui, au sein d'une même discipline, opposent des conceptions opposées sur les plans épistémologique, ontologique et praxéologique : béhavioristes, gestaltistes, cognitivistes, constructivistes placent la recherche dans une dimension axiologique forte et inscrivent le plus souvent les travaux de leurs successeurs dans une affiliation scientifique qui stimule le débat mais ne facilite pas le dialogue entre disciplines et courants. Afin de formaliser de façon plus précise les champs d'investigation des didactiques en présence, nous proposons, avec la figure n°2, un panorama d'ensemble de la multidisciplinarité qui caractérise la didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction :

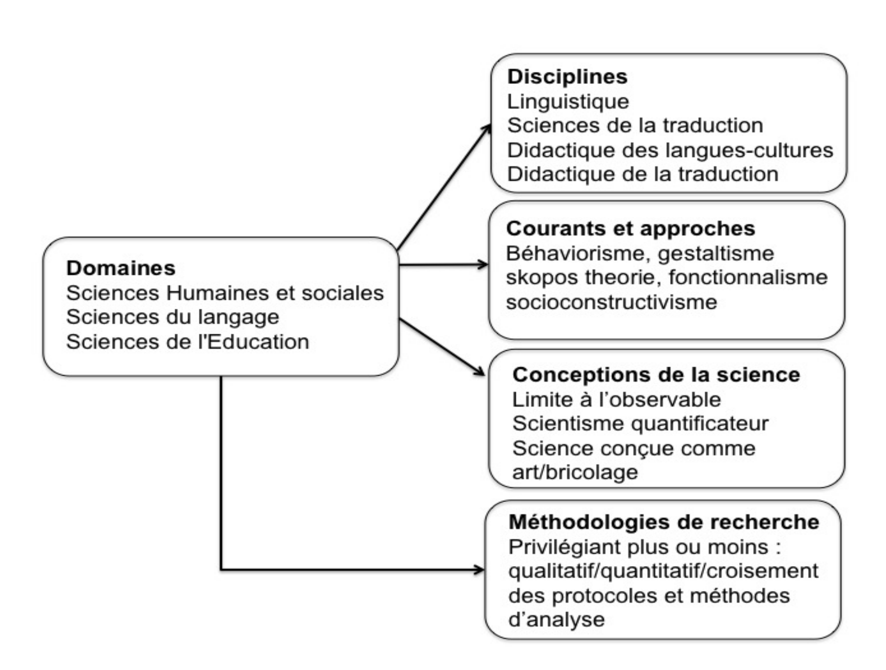


Figure 2 : vue d'ensemble de la multidisciplinarité en didactique des langues-cultures et didactique de la traduction

Dans cette première phase générique de délimitation, il convient de souligner que l'identité des deux disciplines au sein desquelles nous inscrivons notre travail dépend d'une affiliation effective d'ordre institutionnel, liée à des revendications domaniales qui relèvent de l'objet d'étude (Rivenc, 2008). L'axe langue-culture en tant qu'objet d'étude constitue le point commun de la didactique des langues et de la didactique de la traduction. Au niveau du cadre scientifique global (domaine), le champ d'investigation concerne des environnements naturels, tandis que, dans le cadre de nos disciplines, le terrain relève de l'environnement scolaire. Cette distinction est l'une des raisons pour lesquelles l'application, en didactique, de concepts élaborés à partir de recherches menées en milieu naturel (ou en laboratoire) suscite la réflexion critique de nombreux didacticiens. La didactique, quant à elle, est liée aussi bien à l'objet disciplinaire, (à savoir les langues et cultures étrangères, la traduction) qu'à ses modes de transmission/appropriation de l'objet, c'est à dire l'enseignement-apprentissage des langues ou de la traduction. Cependant dans les faits, sur le plan institutionnel, la didactique des langues et la didactique de la traduction sont fortement liées au domaine qui vise l'objet d'étude. Dans le cas de la traduction, les sciences du langage et la littérature ont souvent revendiqué la paternité de l'objet de recherche. Dans le cas de la didactique des langues[3], ce sont surtout les sciences du langage et la linguistique qui ont, dans un premier temps, marqué une certaine forme de domination domaniale. La didactique des langues, comme la didactique de la traduction (ou du moins son enseignement) ont longtemps été intégrées au sein de la linguistique appliquée alors qu'elles pouvaient également être rattachées aux sciences de l'éducation et à la pédagogie. Cependant, Develay note que :

> la spécificité d'un contenu de savoir (et non la méthode pédagogique mise en œuvre) détermine une nature particulière des attentes réciproques de l'enseignant et de l'enseigné, et par là même, on situe les problématiques d'enseignement au cœur de la réflexion didactique qui postule que la spécificité d'un contenu détermine la spécificité d'un apprentissage. (Develay, 1997 : 62)

Dès lors cette spécificité tend à exclure la pédagogie, qui opère sur la transmission des savoirs à un niveau générique. D'autre part, le chercheur observe que l'affiliation « non assumée » de la didactique générale aux sciences de l'éducation peut s'expliquer par le fait que « la didactique, aux visées très pragmatiques au départ s'est construite en réaction aux sciences de l'éducation,

[3] Nous n'utilisons pas ici le terme didactique des langues-cultures car à ce moment de l'histoire de la discipline, des années 1950 aux années 1970, la dimension culturelle n'est prise en compte que de façon marginale.

jugées trop déconnectées de questions pratiques» (*id.* : 60). Cette observation est intéressante car elle met en exergue deux conceptions de la transmission des savoirs : d'une part le volet formatif, éducatif qui est l'objet de recherche privilégié des sciences de l'éducation, d'autre part le volet praxéologique mis en avant, entre autres par l'approche par compétences. En outre, au sein de la communauté scientifique, le statut de l'objet de recherche des deux didactiques qui nous intéressent a pu susciter des débats sur la scientificité de la transmission des savoirs d'une part, et de la scientificité de l'activité humaine que vise cette transmission d'autre part.

1.1.3 Différentes conceptions de la science

Il est difficile de concevoir un travail approfondi sur les liens entre cognition et enseignement-apprentissage des langues et de la traduction sans avoir à l'esprit un arrière plan théorique marqué par des entrecroisements disciplinaires entre différents champs, entre différentes méthodologies de recherche, entre différentes façons d'envisager l'apprentissage en tant qu'activité cognitive culturellement située (Vygotsky, 1934/1984; Lave et Wenger, 1991 ; Rézeau, 2001 : 308-309). Que ce soit sur le versant de la linguistique générale ou sur le versant de la psychologie cognitive sous leurs différentes formes, les théories issues des recherches menées au sein des disciplines dites “fondamentales” ont ainsi influencé durablement, par périodes successives, le terrain et les objets de recherche de la didactique des langues de même que la linguistique générale a longtemps investi les paradigmes théoriques en traductologie (Pergnier, 2004). Les questions soulevées par le réinvestissement de théories issues de la psychologie comportementale, de la psychologie cognitive et, au sein de la même discipline, de travaux qui s'intéressent davantage aux processus ou d'études sur la dimension perceptive relèvent de l'épistémologie et de la philosophie des sciences : quelles conceptions de la science les recherches en psychologie, linguistique et anthropologies véhiculent-elles ? Dans quelle mesure peut-on raisonnablement réinvestir en didactique des travaux qui ont recouru à des méthodes de recueil de données propres aux disciplines fondamentales ? Quelle incidence les conceptions de la science, les différentes conceptualisations de la connaissance par rapport à l'individu et à son environnement peuvent-elles avoir en termes de culture scientifique et de culture d'enseignement-apprentissage ?
De nombreux didacticiens s'accordent à émettre de sérieuses réserves, voire un rejet certain de toute forme d'applicationnisme (Gaonac'h, 1991; Bailly, 1997 : 30; Springer, 1996; Galisson, 1994; Develay, 1997 : 62). En dépit de ces mises en garde, qui ont aujourd'hui une valeur rétrospective et prospective, les travaux en psychologie et en linguistique ont contribué à

l'élaboration de méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues (méthode audio-orale, méthode naturelle, méthode structuro-globale audiovisuelle), et d'approches telles que l'approche communicative, l'approche cognitive, l'approche interculturelle, et la perspective actionnelle. Nous verrons plus loin, dans la deuxième grande partie du présent chapitre, que les sciences de la traduction sont, elles-aussi, marquées par le recours à des théories et des concepts empruntés à la littérature et à la linguistique. En didactique des langues, l'importation conceptuelle à partir de la psychologie comportementale a pu conduire, dans l'histoire de la discipline, à la prégnance d'un scientisme quantificateur, et d'une mathématisation des modes opératoires de la didactique (Cuq, 2010 : 33) fondée sur une tradition empiriste anglosaxonne représentée, entre autres, par le connexionnisme et ses courants associationnistes (Thorndike, 1910), béhavioristes (Skinner, 1957) ou par les neurosciences cognitives (Ginet et *al.*, 1997 ; Varela, 1998 ; Besse, 1998 ; Narcy-Combes, 2005 ; Scheidecker, 2011). Le fait qu'un chercheur, un groupe de chercheurs et un courant de recherche considèrent la connaissance comme externe à l'individu, interne à l'individu, ou avancent le postulat selon lequel la connaissance est le résultat d'une interaction entre l'environnement et l'individu (Hunt, 1993) agit profondément sur les croyances relatives à la définition ontologique de la science de même que sur les façons de penser l'objet de recherche, de le mesurer scientifiquement. Ces croyances fortes qui déterminent, en partie, les disciplines fondamentales ne peuvent qu'influer sur les façons de concevoir la didactique. La dialectique, souvent conflictuelle entre sciences fondamentales et sciences appliquées ou « de terrain » (Rézeau, 2001 : 73 ; Develay, 1997 ; Reuter, 2004) interroge donc la façon dont la communauté scientifique conçoit la science. Ces conceptions plurielles peuvent se manifester, entre autres, par l'opposition entre d'une part un scientisme quantificateur inspiré des méthodes de recherche et des présupposés des sciences du vivant, et d'autre part une science qui met davantage l'accent sur les approches qualitatives, en assumant et en acceptant les difficultés inhérentes aux sciences humaines et sociales. Cette dialectique a conduit certains chercheurs à concevoir l'évolution des disciplines en termes de progrès ou d'émergence d'une heuristique de la complexité (Gaonac'h, 1991 : 7 ; Galisson, 1994 : 33). Les différentes conceptions de la science influent donc sur les croyances, les positionnements théoriques et praxéologiques de l'enseignant-chercheur dans nos deux domaines de recherche (didactique des langues et didactique de la traduction) qu'il s'agisse de la définition des contenus disciplinaires (langue, culture, traduction) ou des modes d'appropriation de ces contenus par les apprenants.

1.1.4 La didactique des langues et la traduction : arts ou sciences ?

L'enseignement d'une part et la traduction d'autre part, ont parfois été considérés comme art plutôt que science. Le statut de ces deux activités humaines soulève des interrogations. En ce qui concerne l'enseignement des langues-cultures, Cuq (2004), Germain (2000 : 23) et Rézeau mentionnent l'existence de ce débat qui conditionne les représentations de la communauté scientifique quant à la légitimité de telle ou telle discipline. Rézeau fait observer :

> Si de tout temps les concepts d'enseignement et d'apprentissage ont été au cœur des préoccupations des sociétés humaines et de leurs penseurs, ce n'est qu'au XXe siècle que la pédagogie accède au statut de « science de l'éducation ». Et encore, la question demeurait (et demeure encore) de savoir si l'enseignement est un art ou une science. (Rézeau, 2001 : 17)

Sous l'impulsion de l'appareillage complexe mis en place par les psychologues béhavioristes pour observer les comportements des apprenants, l'auteur souligne que la littérature scientifique a commencé à parler d'une « science de l'apprentissage et d'un art de l'enseignement » (Skinner (1968 : 73). Dès lors, la science recouvre une connotation de mesure quantitative limitée à l'observable, en opposition à une conception de la science et de l'enseignement qui connote, quant à elle, l'idée de réajustements successifs, représentées entre autres par la conception « bricolage » de l'enseignement, réhabilitée par Rézeau (2001) à la suite de Papert (1981, 1993). C'est pourquoi le chercheur canadien intervertit la formule de Skinner et présente finalement la question sous forme d'un débat ouvert : «art de l'apprentissage. science de l'enseignement ? » (Rézeau, 2001 : 17) qui s'inspire des travaux en ethnographie de la communication didactique (Chapelle et al., 1996 : 48). Selon nous, un tel choix marque la volonté d'accepter aussi bien le caractère fluctuant de l'objet (l'enseignement et l'apprentissage) que la logique heuristique des sciences qui peuvent être amenées à l'étudier.

En ce qui concerne la traduction, selon Guidère, la question de savoir si la traduction est un art ou une science a « longtemps occupé les traducteurs et les théoriciens de la traduction » (Guidère, 2010 : 24). Ce débat porte en fait sur l'objection préjudicielle pour laquelle la traduction serait, selon certains chercheurs, une opération impossible d'un point de vue théorique. Mounin (1963, 1976), Pergnier (1978), Ladmiral (1994) tentent de démontrer le contraire, contribuant ainsi à soutenir le processus de légitimation scientifique de la

traductologie. Pour le chercheur genevois, la question est « sujette à caution » (*id.*), en raison de la nature même de l'activité traductionnelle. En outre, nous pourrions objecter que la science peut prendre pour objet n'importe quelle activité humaine, pourvu que les moyens mis en œuvre pour l'examiner et l'analyser soient épistémologiquement viables. Rien n'empêche par exemple à un groupe de chercheurs de s'intéresser à la part d'intuition et de sens artistique des traducteurs littéraires et d'évaluer au moyen des croisements de protocoles (entretiens, observations, questionnaires, etc...) ce qui, dans l'activité traductionnelle, mobilise des choix rationnels et des choix dictés par le ressenti du traducteur par rapport au texte source. Nouss (1998) va plus loin et relativise, non sans ironie, l'intérêt même de ce débat :

> Une tarte à la crème traductologique pose la question de l'apparentement de la traduction à l'art ou à la science, séparant les défenseurs à tout crin de la subjectivité traductive des tenants d'une prétention objectivante. Fausse question car elle n'interroge pas les présupposés qui fonderaient ces deux directions ainsi proposées à la pratique traductionnelle. La vraie question devrait plutôt peser sur la réception du texte à traduire et demander si elle se rapproche de l'interprétation esthétique, de la recherche explicative scientifique ou si elle ne développe pas plutôt une forme originale d'hybridité herméneutique entre les deux positions. (Nouss, 1998 : 2)

Si cette question de l'objection préjudicielle a pu gêner dans un premier le processus de légitimation de la traductologie, il semble que cet écueil est aujourd'hui dépassé. L'opposition subsiste encore, mais se manifeste aujourd'hui entre différentes façons de faire de la science. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de mettre en évidence les orientations théoriques qui ont concouru d'une part à affirmer l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures et de la traduction en tant qu'objets viables de recherche, et qui d'autre part ont contribué à légitimer les deux disciplines : la didactique des langues et la traductologie.

1.2 Positionnement disciplinaire en didactique des langues-cultures

1.2.1 Le concept de didacticité

En premier lieu, il nous semble pertinent de signaler, sur le plan ontologique, ce qu'est la didactique en nous appuyant sur la définition du concept de didacticité que Moirand (1993) décline en trois aspects définitoires. L'aspect situationnel « inscrit la didacticité dans une situation de communication où l'un des producteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre, savoir qu'il est obligé ou qu'il désire faire partager à l'autre » (Moirand, 1993 : 10). Il est intéressant de noter la différence établie par la chercheuse entre deux types de motivations qui peuvent d'ailleurs se rejoindre, le désir ou l'obligation de transmettre des connaissances. En outre, le présupposé de savoir supérieur peut influer sur les conceptions que les enseignants ont de leur propre métier ou de leur propre rôle : facilitateurs ou dispensateurs des savoirs ? Cette conception peut agir sur le discours et la démarche globale des enseignants. Moirand conçoit également la dimension formelle « à travers ses manifestations linguistiques repérables à des procédés langagiers spécifiques […] telles que définitions, exemplifications, explications, certaines traces prosodiques ou iconiques, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs particuliers, et dont on peut lister les variabilités lexicales et syntaxiques » (*id.* : 10). En somme, cette dimension formelle qui correspond à la concrétisation des discours renvoie aux données observables, c'est à dire aux pratiques discursives observables en classe ou dans les manuels. En fonction des conceptions que le praticien a de sa profession ou des conceptions inhérentes aux méthodologies d'apprentissage proposées par les manuels ou par d'autres types de matériaux pédagogiques, ces discours peuvent être marqués soit par une volonté de guider, soit par une volonté de prescrire, soit par le souci d'articuler prescription et guidage, soit par la volonté d'articuler et d'intégrer chacune de ces postures. Enfin, Moirand présente sous forme de questions la dimension fonctionnelle de la didacticité, à savoir « la visée mise en jeu dans un texte : s'agit-il de faire savoir ou de faire faire ? d'exposer ou de faire apprendre ? de faire voir ou de faire croire ? » (Moirand, *id.* : 11). Là encore, nous retrouvons les grands axes constitutifs des conceptions de ce qu'est la didactique, notamment le renvoi à la conception transmissive de la didactique propre aux pédagogies magistrales, à savoir l'exposition et/ou une conception qui part du principe de facilitation. Les deux alternatives que l'auteure mentionne sont potentiellement complémentaires à notre sens : la centration sur les connaissances et/ou la centration sur les compétences sont l'objet d'un équilibre complexe entre deux vocations de la

didactique : la dimension éducative et la dimension pragmatique. Si, dans le présent travail, nous n'envisageons pas une analyse linguistique des discours didactiques, il nous semble que la définition du concept de didacticité permet de situer, sur un plan générique et ontologique, ce qui constitue l'objet d'étude des deux disciplines visées par notre travail.

1.2.2 La didactique générale et la didactique des langues-cultures

En ce qui concerne le positionnement proprement dit de la didactique des langues-cultures sur l'échiquier scientifique, notre tentative de délimitation nous pousse à distinguer la didactique générale de la didactique des disciplines. Germain définit clairement cette distinction : « Par didactique générale, on entendra ici l'étude des interrelations entre l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu » (Germain, 2000 : 24). Afin de démarquer la didactique des langues-cultures des disciplines qui gravitent autour d'elle, Germain propose de limiter la didactique au champ scolaire[4] :

> Afin de mieux cerner les limites de son domaine, nous établissons que la didactique générale, telle qu'entendue ici, ne s'intéresse qu'aux phénomènes d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire. L'étude de tout apprentissage en contexte non scolaire (en milieu naturel) sera considérée comme relevant de la psychologie ou de toute autre discipline plutôt que de la didactique générale ou de la didactique d'une discipline spécifique. (Germain, 2000 : 26)

Cela étant, certains des principes listés par Germain se rapprochent selon nous de la pédagogie plutôt que de la didactique, notamment le sixième principe : « L'enseignement/apprentissage des contenus qui ne relèvent d'aucune discipline en particulier sera considéré comme faisant partie de la didactique des contenus non disciplinaires […] » (*id.* : 28). Ces contenus non disciplinaires sont conçus en termes d'« attitudes sociales positives, de valeurs démocratiques, de développement de la personne, d'habitude de travail scolaire etc » (*id.* : 28). Toutefois, ces attitudes et ces valeurs semblent, à première vue, relever davantage de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Cela étant, la circonscription du domaine par les modes de transmission d'un contenu déterminé (langues et cultures étrangères) nous permet de distinguer la didactique de la pédagogie, et de ne pas la considérer comme relevant directement, sur le plan scientifique

4 Les recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues peuvent également porter sur les apprentissages informels et non formels qui peuvent avoir lieu en dehors de cadres scolaires institutionnels (Mangenot, 2011)

et institutionnel, des sciences de l'éducation. Au niveau de la structuration institutionnelle, ce rattachement n'a jamais réellement eu cours. La didactique des langues-cultures a toujours été intégrée aux sciences du langage (Cuq, 2010).

1.2.3 Conceptions de la science et conceptions de l'enseignement-apprentissage

Comme le note Rézeau (2001 : 6-77), l'enseignement des langues-cultures étrangères peut être conçue comme une science mais aussi comme un art (Cuq, 2004; Germain, 2000 : 23). La science peut elle-même impliquer des croyances fortes concernant ses motivations, ses méthodes et ses limites. Or les conceptions épistémologiques d'un chercheur ou d'un groupe de chercheurs peut se traduire par des préférences sur le plan des méthodes d'investigation scientifique mais peut aussi, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage linguistique et culturel (langue et traduction), se répercuter sur les pratiques d'enseignement, notamment lorsque ces pratiques font l'objet d'une instrumentalisation informatique. Les conceptions ou les croyances ancrées chez les linguistes et les didacticiens-praticiens méritent d'être mises à jour parce qu'elles influencent les orientations et les choix didactiques. Dans le cadre du recours aux technologies de l'enseignement-apprentissage des langues, la capacité de l'enseignant à adapter, à réajuster des contenus et des méthodes en fonction de la situation d'enseignement, du rythme et du niveau de compétence des apprenants constitue un bon exemple d'adaptation aux variables situationnelles. Cette faculté et cette volonté d'adaptation peuvent être conditionnées par des dispositions de l'enseignant telles que la tolérance à l'erreur, à l'ambiguïté, telles que des croyances liées au statut de l'erreur, ou des croyances scientifiques telles que l'impératif de prédictibilité et les limites assignées à ce qui peut être observé et analysé. Rézeau (2001 : 266-310) défend une conception « bricolage » des pratiques enseignantes, opposée à une conception plus scientiste. Cette conception de l'enseignement en tant qu'art, forgée par la pratique de classe, accepte et valorise un fonctionnement par essais/retouches successifs. Cette découverte progressive de la vérité, par réajustements constants, caractérise une conception heuristique et constructiviste de la science (Lemoigne, 1994) fondée sur la réinterrogation constante de ses résultats, la part de spéculation et la prise en compte des zones floues. L'opposition de cette conception heuristique, opposée à un scientisme quantificateur de nature exclusivement empiriste doit être comprise dans le cheminement scientifique qui a conduit le béhaviorisme à s'imposer pendant longtemps comme détenteur d'un savoir vérifiable et quantifiable. Nous devons souligner que cette opposition en termes de philosophie des sciences se retrouve encore

aujourd'hui avec le recours théorique d'une part aux neurosciences et d'autre part à l'anthropologie. Cela nous invite à préciser le rapport qu'entretiennent les sciences fondamentales et les deux didactiques qui constituent le cadre disciplinaire de notre travail.

1.2.4 Recherches en sciences fondamentales et méthodologies

1.2.4.1 Disciplines fondamentales et disciplines appliquées

Gaonac'h constate que les disciplines dites fondamentales, la linguistique, la psychologie, et les disciplines de terrain ou appliquées entretiennent un rapport conflictuel :

> L'affrontement des théories trouve sa justification dans le caractère éminemment heuristique des conflits, tout autant que la remise en cause constante des pratiques pédagogiques constitue l'unique parade à leur sclérose. C'est l'interpellation réciproque de disciplines telles que la psychologie et la didactique des langues qui nous paraît être facteur de progrès. (Gaonac'h, 1991 in Rézeau, 2001 : 73-74)

Cela étant, ce rapport conflictuel aboutit, selon Puren, à l'émergence positive de nouvelles formes de complexité (Puren, 1997, 1998b, 2000). Narcy-Combes note néanmoins un manque de dialogue d'une part entre les disciplines (psychologie, linguistique et didactique), d'autre part entre les aires de recherche francophones et anglophones en DDLC :

> Nous appartenons à un domaine où l'on penserait que les chercheurs vont au-delà de l'autoréférence, puisqu'ils s'intéressent à l'autre, au travers de sa langue et de sa culture. Cela ne signifie pas qu'il est toujours facile de le faire et les données institutionnelles entraînent des séparations disciplinaires que rien ne justifie théoriquement. En outre, la recherche francophone s'élabore dans un contexte international suffisamment grand pour la satisfaire, mais elle est quelque peu isolée de la recherche anglophone, au détriment des deux, peut-on penser. (Narcy-Combes, 2005 : 302)

On peut regretter que les explications manquent chez Narcy-Combes sur le fait que les deux champs francophones et anglophones travaillent de façon cloisonnée. Degache (2000), en ce

qui concerne spécifiquement le concept de stratégies d'apprentissage, note lui aussi des préférences terminologiques entre les deux sphères de recherche, en mentionnant l'adoption, par le champ francophone, de l'expression « apprendre à apprendre » à la place de stratégies d'apprentissage. Des hypothèses pourraient être formulées sur ce qui, dans les cultures scientifiques en question, empêche un meilleur dialogue : la méfiance de la sphère francophone envers l'empirisme quantitatif de la sphère anglophone pourrait à ce titre constituer une piste de réponse. Pour revenir à un niveau plus général, Narcy-Combes note la difficile dialectique entre la didactique et les sciences de fondement :

> La didactique est ici vue comme une démarche de distanciation scientifique dans les pratiques apprenantes ou enseignantes. Cette vision en fait une praxéologie, mais une praxéologie pendant et pour l'action, qui impose des incursions dans d'autres domaines, que certains appellent sciences de fondement. Toute incursion dans ces sciences ne peut se faire qu'avec prudence et les résultats de nos recherches ne sauraient nous permettre de modifier les théories de ces sciences. (Narcy-Combes, 2005 : 304)

Narcy-Combes s'appuie ensuite sur Lahire (2001) pour avancer la possibilité d'une complémentarité, opposée à une « exclusion théorique » (Narcy, id. : 304). L'auteur suggère un décloisonnement par la mise en place de dispositifs institutionnels interdisciplinaires :

> La complexité de ce que nous devons gérer, tant en ce qui concerne les références théoriques que la mise en place et le suivi des recherches, nous incite à proposer que se créent des réseaux qui permettent d'éviter la duplication inutile de lectures ou de travaux. L'absence de paradigme unifié nous impose d'accepter la complémentarité des approches et le partage des résultats. Il est alors impératif que nous disposions d'ouvrages de synthèse, de débats, sans exclusives, tout comme nous avons besoin que se créent des laboratoires d'un nouveau type, non plus centrés sur une seule institution mais en réseau. (Narcy-Combes, 2005 : 316).

L'idée semble intéressante a priori car elle permettrait de mettre en acte un dialogue scientifique de nature interculturelle, fondée, comme pour les apprenants sur un agir ensemble et de rendre opérationnelle, observable, une communication interdisciplinaire effective. Si des initiatives de rapprochement voient le jour entre linguistes et anthropologues, Galisson souligne cependant

que la courte histoire de la didactique des langues cultures fait état au contraire de positions axiologiques antagonistes (Galisson 1994 : 27) sur le rapport que les disciplines dites de terrain comme la didactique des langues-cultures entretiennent avec les disciplines dites fondamentales (pour l'essentiel la psychologie, la linguistique et l'anthropologie).

1.2.4.2 L'applicationnisme et la transposition didactique

Le terme « applicationnisme » est en soi déjà porteur de connotations négatives, surtout présent chez les auteurs qui critiquent de façon très nette et très marquée les tenants universalistes d'une application de concepts externes à la didactique :

> Les dépendantistes ou applicationnistes inféodent l'enseignement/apprentissage des langues à des disciplines prestigieuses (commme la linguisitique, la psychologie...) auxquelles ils empruntent les théories qu'ils préconisent pour la classe […] l'hypothèse est que ce qui est bon pour la recherche est également bon pour l'enseignement/apprentissages des langues cultures et que les savoirs savants sont transformables en savoirs ordinaires. (Galisson, 1994 : 28)

Nous verrons plus loin que la dénomination neutre de ceux qui adhèrent à cette application dans une logique de transférabilité est la transposition didactique dont Galisson reprend la définition de principe. Gaonac'h (1991), Bailly (1998) rejettent l'applicationnisme à l'instar de Springer qui s'inscrit « contre les dangers de la simplification et de la déformation que la "transposition didactique" fait subir aux résultats de la recherche scientifique » (Springer, 1997, in Rézeau, 2001 : 74). Germain définit quant à elle la transposition didactique «comme englobant tout processus d'adaptation ou de transformation d'un contenu, quelle qu'en soit la nature (contenu disciplinaire ou non disciplinaire), en un objet d'enseignement en vue de son apprentissage » Germain (2000 : 29). La transposition didactique, telle qu'entendue habituellement, réfère à l'opération d'adaptation ou de transformation, par le didacticien, du savoir savant en un savoir enseigné. On retrouve la même conception de la transposition didactique chez Schlemminger (1995 : 148) sous forme d'étapes :

> Première étape : l'identification et la délimitation des « objets » dans les disciplines de fondement Linguistique, Psychologie, Psycholinguistique, Pédagogie.
> Transformation des « objets savants » en « objets à enseigner » suivie d'une

> normalisation et d'une officialisation des ces objets sous forme de programmes et de matériaux didactiques
> Transformation des « objets à enseigner » en « objets d'enseignement.
> (Schlemminger, 1995 : 148)

On note dans les deux cas une attention quasi exclusive portée à l'objet contre laquelle s'inscrit Galisson : « C'est se tromper d'objectif quand on est didacticien, que de prioriser l'objet par rapport au sujet » (Galisson, 1994 : 31). Le didactologue met également en évidence le principal danger du réinvestissement des théories conçues en milieu non scolaire à l'apprentissage des langues et des cultures étrangères ; à savoir le caractère exclusif de l'applicationnisme, du méthodologisme :

> Le désenchantement méthodologique des praticiens est prépondérant. Il débouche sur la prise de conscience que toute initiation à un seule méthodologie est leurre, tromperie, dans la mesure où elle substitue une façon de faire à toutes les autres possibles, en laissant accroire qu'elle est la meilleure.
> (Galisson, 1994 : 27)

En effet, les orientations exclusives, corollaires de l'applicationnisme, peuvent déséquilibrer aussi bien la relation pédagogique (on se tourne presque exclusivement sur l'enseignant ou sur le contenu ou sur l'apprenant), la définition des contenus d'apprentissage/enseignement (centrés exclusivement sur la langue au détriment de la dimension culturelle et interculturelle), l'attention portée sur les habiletés (centration sur la réception ou sur la production ; centration marquée sur l'oral ou sur l'écrit au détriment de l'un ou de l'autre, non prise en compte de la dimension culturelle) soit les orientations en termes de processus d'apprentissage (automatisation par répétition ou métacognition). Depuis déjà quelques années, la notion d'éclectisme, portée par Puren (1994) pourrait mettre la didactique à l'abri d'options exclusives déterminées par des conceptualisations théoriques exclusives. Dès lors, même si l'éclectisme peut conduire à des conflits interprétation (Rolland, 2004), il est préférable de recourir à plusieurs champs et à plusieurs concepts théoriques en restant attentif aux variables contextuelles (institutionnelle et pédagogique), de sorte à éviter aussi bien les orientations méthodologiques exclusives que les effets de mode. Il est préférable, surtout, selon Galisson (1994 : 29), d'opérer une théorisation interne qui parte de l'analyse des terrains.

1.2.4.3 Emprunts conceptuels

Si l'on examine l'histoire des méthodologies des langues vivantes, le réinvestissement en didactique des travaux menés en psychologie et en linguistique fait état d'une évolution de l'enseignement-apprentissage des langues construite sur des recherches fondamentales qui ont façonné le parcours scientifique de la didactique des langues. L'analyse des processus d'importation théorique pourrait faire l'objet d'une autre thèse. Nous nous en tiendrons dans cette partie à établir un cadre théorique général. Retenons pour l'essentiel que la didactique des langues a recouru à l'utilisation de recherches en linguistique et psychologie et que cette utilisation marque un passage de méthodes et concepts relatifs à l'apprentissage d'un environnement naturel à un environnement scolaire. Dans cette perspective, la sociologie de l'éducation et la pédagogie peuvent constituer une étape intermédiaire. Les sciences de l'éducation peuvent assumer une fonction d'observation des mécanismes qui ont conduit à formaliser, à normaliser le passage d'un terrain scientifique à un autre. Cette normalisation passe par la constitution de programmes prescriptifs, tels que le Bulletin Officiel en France[5], ou non prescriptifs, tel que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001). Comme de nombreuses études ont déjà été menées en didactologie sur l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues (Puren, 1998, 2000, 2002, Galisson, 1994), nous fournissons avec le tableau n° 5 un bref aperçu historique, très schématique et non exhaustif, du réinvestissement des théories élaborées en psychologie et linguistique, qui illustre les rapports entre disciplines fondamentales et didactique des langues.

[5] Il s'agit de la publication des mesures ministérielles touchant l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Le bulletin officiel est doté d'un site internet institutionnel : http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html

Courants et théories en psychologie	Concepts	Méthodes/courants en DDL
Comportement béhaviorisme associationnisme connexionnisme	Stimulus-Réponse par conditionnement-renforcement Conception externaliste/empiriste	Méthode audio-orale
Forme Gestalt psychologie	Concept d' « insight »	Méthode Globale Audiovisuelle
Rapport individus/environnements Interactionnisme	Interaction individu/environnement	Approche cognitive
Cognitivisme de première génération	Objectivation, intentionnalité Résolution de problème Rôle des connaissances antérieures	Approche cognitive
Activité humaine Socioconstructivisme Piagetien	Processus mentaux en œuvre dans l'apprentissage Conception internaliste	Approche cognitive, Centration sur l'apprenant Acquisition naturelle
Processus mentaux – développement Constructivisme Vygotskien Apprentissage social	Rôle déterminant, moteur du contexte culturel et social Zone de développement proximal Apprentissages vicariants	Approche communicative
Mémoire Traitement et rétention de l'information en mémoire	Connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles Mémoire épisodique, sémantique, à long terme	Approche cognitive Stratégies d'apprentissage
Rôle des artefacts Action/cognition/apprentissage situé et ou distribué	Distribution de la cognition	Recherches encore peu exploitées dans le champ didactique

Tableau th1.1 : concepts élaborés en psychologie et méthodologie d'apprentissage et méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Les travaux en psychologie comportementale qui s'inscrivent dans une perspective béhavioriste, associationniste ou connexionniste conduisent, sur le principe du stimulus-réponse par conditionnement-renforcement, à la prescription d'exercices répétitifs visant l'automatisation des structures. Soutenus par les théories distributionnalistes de Bloomfield (1926, 1933) et Harris (1954, 1957), ces prescriptions se concrétisent avec l'adoption de la

méthode audio-orale.

Par la suite, les théories innéistes impulsées par les travaux de Chomsky (1955, 1957) sur la grammaire générative conduisent à promouvoir soit la méthode naturelle, portée par la théorie acquisitionnelle de Kraschen (1981, 1984), soit, en partant des travaux de la Gestalt Theorie (Kölher, 1929, 1940, 1947, 1969; Koffka, 1935) à la méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (Pothier, 2003). Dès lors, l'intérêt des didacticiens se porte davantage sur les processus mentaux en œuvre dans l'apprentissage. Cela conduit progressivement, avec l'appui des travaux en psychologie du développement empruntées à Piaget (1969) et à Vygotsky (1934/1997), à mettre davantage l'accent sur la communication et les interactions entre les schèmes mentaux des apprenants et l'environnement (Ausubel, 1963; Gagné, 1974). Sur le plan des méthodologies d'enseignement des langues, ce tournant se traduit par l'adoption de l'approche communicative, fortement liée à l'approche cognitive.

D'une manière générale, la prise en compte des processus mentaux conduit, en DDLC, à la centration sur l'apprenant qui se traduit soit par une logique acquisitionnelle qui met l'accent sur l'appropriation naturelle des structures linguistiques (Kraschen, 181, 1984) soit par des travaux qui, au contraire, privilégient la réflexivité consciente et rationnelle de l'enseignant. Dans les centres de langue, et notamment au CRAPEL (Holec, 1979), cette dernière évolution se traduit par la prise en compte de l' « apprendre à apprendre » dans le cadre des recherches menées sur le terrain des autoapprentissages. Dans la sphère anglosaxonne se développent dans le même temps les travaux qui vont de l'interlangue (Selinker, 1972) aux stratégies d'apprentissage (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990, 1994) en passant par la définition du bon apprenant de langue (Stern, 1973 ; Rubin, 1975).

Ces travaux s'appuient en partie sur les recherches cognitivistes en psychologie visant soit la catégorisation (Tolman, 1948, 1951), soit les notions de découverte et d'étayage développés par Bruner (1960), soit le fonctionnement de la mémoire (Baddeley, 1990, 1992; Anderson, 1983, 1985, 1998). Le plus souvent, ces recherches placent l'activité cognitive de l'apprenant dans une perspective individuelle et relèvent d'une logique computationnelle mécanisante. Contrairement à cette démarche, les travaux de Vygotsky (1934/1997) ou de Freinet (1946, 1949, 1964) orientent davantage la méthodologie vers la pédagogie de projet dont les principes directeurs nourrissent fortement la perspective actionnelle ou co-actionnelle (Puren, 2002, 2005, 2007, 2009) ; laquelle trouve un écho pragmatique avec les recherches concernant l'apprentissage

centré sur les tâches (Willis, 1996 ; Mangenot, 2003a ; Nissen, 2003, 2004 ; Soubrié et Mangenot, 2010). L'éclectisme intègre aujourd'hui, dans une logique moins prescriptive, les travaux qui, auparavant, ont eu tendance à privilégier, sur un mode exclusif, l'un des aspects de l'enseignement et/ou de l'apprentissage des langues-cultures. De ce fait, on peut émettre le postulat que l'éclectisme conduit à prendre en compte la complexité et à formaliser, au sein de la DDLC, une théorisation nourrie par les observations sur le terrain, c'est à dire établie dans et pour le contexte spécifique des situations scolaires. Cette évolution bénéfique en DDLC a permis de dépasser le niveau de la prescription et de l'application un tel ou tel concept développé dans d'autres disciplines. Comme nous l'avons vu, cette application a eu pour effet de centrer l'attention de la recherche exclusivement sur l'un des aspects ou sur l'un des rôles de la relation pédagogiques.

1.2.4.4 L'éclectisme en didactique des langues-cultures

En didactique des langues-cultures, Puren (1994 : 14) s'appuie sur la définition originale de Cousin (1886), pour concevoir l'éclectisme à partir de postulats philosophiques. Le premier de ces postulats inscrit la démarche éclectique comme un moyen de dépasser l'exclusion de certaines méthodes de découverte des savoirs au profit d'une méthode idéalement unique :

> Il n'y a jamais eu dans le passé, il ne peut y avoir dans le présent et il ne pourra y avoir dans l'avenir de système philosophique idéal, parce que tout système, pour pouvoir précisément se constituer en tant que tel, a besoin d'un principe unique de cohérence et doit donc retenir un seul aspect de la problématique globale au détriment des autres. C'est ainsi que toutes les grandes écoles de philosophie morale n'ont vu chacune qu'un côté de la vérité. (Puren, 1994 : 14)

En somme, l'éclectisme pourrait être conçu comme une démarche qui vise la cohérence au sein d'un objet marqué par la complexité. Celle-ci oppose une science des faits qui s'inscrit dans la réalité pour en saisir la diversité à une logique d'abstraction exclusive. C'est cette logique de complexité qui conduit Puren (Puren, 1994 : 118-132) à recourir aux travaux d'Edgar Morin (1986, 1990, 1991a, 1991b). Pour stabiliser un éclectisme cohérent sur le plan théorique et pratique, Puren consacre en effet une longue partie de son essai à mettre en avant l'épistémologie complexe dont la didactique des langues-cultures gagne à tenir compte. Contre tout enthousiasme béat, le didactologue s'attache à décrire les dérives auxquelles peut conduire

un éclectisme incontrôlé, non théorisé. Les risques d'un éclectisme sauvage et « brouillon » sont inhérents, selon Puren, à la difficulté de trouver une cohérence au sein d'une offre méthodologique trop variée. Les problèmes soulevés par l'éclectisme résident d'abord dans une incohérence anarchique qui, au début du XXème siècle, conduit au rétablissement d'un paradigme simplificateur et vertical. Plus tard, dans les années 1950, avec la méthode active, Puren observe que l'institutionnalisation de l'éclectisme déstabilise le corps enseignant. Cela conduit l'auteur à intégrer la complexité comme élément constitutif de la formation au métier d'enseignant de langues :

> Former à l'éclectisme, c'est former à la complexité, ce qui est en fait une entreprise paradoxale : on ne peut former sans modèle de cohérence, lequel va réduire mécaniquement l'appréhension et le traitement de cette complexité.
> (Puren, 1994 : 112)

Puren entrevoit une réponse potentielle en citant Porcher : « aborder de manière complexe les choses complexes ». (Porcher, 1987 : 135 in Puren, 1994 : 114). L'éclectisme soulève également la question de l'innovation : « comment peut-on innover à partir de ce qui existe déjà ? » (*id.*) et pourrait finalement porter le flanc aux critiques qui visent la non scientificité de l'objet. En somme selon Puren :

> Il y a urgence, en DLE, à penser sérieusement l'éclectisme. D'abord parce nous ne disposons pas pour l'instant des moyens intellectuels nécessaires : la pensée de l'éclectisme pose en effet des problèmes touchant au relativisme, à la cohérence, à la casuistique et à l'éthique – pour ne citer que ceux-là – qui ne se posaient pas (ou que nous ne nous posions pas, ce qui revient au même) dans la configuration didactique antérieure du FLE. Ensuite parce que le danger est très réel que ne se généralise à tous les niveaux – ceux du didactologique, du méthodologique et des pratiques d'enseignement – un "éclectisme mou" dont nous aurions ensuite bien du mal à extraire la DLE. (Puren, 1994 : 41)

C'est pourquoi il convient de formaliser et de théoriser un éclectisme qui soit à même de résoudre les problème de cohérences et les éventuels conflits d'interprétation (Rolland, 2004) en identifiant d'une part les points d'équilibre et ce qui, d'autre part, dans un terrain scolaire déterminé, constitue les paramètres pour définir le choix des possibles didactiques. Ainsi selon

Puren, « l'enjeu actuel n'est plus de construire un énième édifice méthodologique, mais de dégager les contraintes et règles architecturales de ce type d'édifice » (Puren, 1994 : 164). Sans ce processus architectural, l'éclectisme peut devenir une méthodologie à la mode, paradoxalement fondée sur l'absence totale de méthodologie, dont tout le monde se réclame sans adopter l'esprit critique nécessaire (Richer, 2007 ; Perche, 2011). Cela serait contre-productif et dangereux pour la légitimité scientifique de la discipline. En didactique des langues-cultures, les questions soulevées par l'éclectisme sont toujours d'actualité, accentuée peut-être même par le recours massif à l'instrumentalisation technologique des apprentissages. Dès lors, sur quels principes faire reposer la cohérence dans une approche éclectique ? Comment innover en recyclant et/ou juxtaposant des méthodes, des pratiques et techniques éprouvées ? Comment pallier les effets d'un consensus mou et stimuler le débat didactique ? Si ces problématiques restent d'actualité, l'éclectisme a toutefois permis à la didactique de s'affranchir des dérives applicationnistes et des méthodologies trop rigides qui en sont le corollaire. Cet affranchissement semble s'accompagner aujourd'hui du retour de conceptions scientistes, mais aussi d'un regain d'intérêt pour des disciplines telles que l'anthropologie, qui mettent en avant une approche heuristique de la science fondée sur la réinterrogation constante de ses méthodes et de ses résultats.

1.2.4.5 Les neurosciences et la mathématisation de la discipline

Cuq (2010) met en évidence une problématique, selon lui fondamentale, qui va au delà de l'inscription de la didactique dans tel ou tel champ disciplinaire en ce qu'elle concerne la notion de scientificité et la délicate question de la légitimation scientifique :

> La question de base, celle qui a toujours hanté les didacticiens et surtout leurs détracteurs, est celle de l'autonomie de la discipline et donc de son degré de « scientificité ». Je note tout d'abord qu'on demande rarement aux autres sciences humaines de se justifier autant qu'à la nôtre. En quoi pourtant la linguistique, la psychologie, et j'en passe, sont-elles plus ou moins scientifiques que la didactique des langues ? (Cuq, 2010 : 85)

Dans le même article, Cuq met en garde la didactique contre la tentation d'une mathématisation exclusive et quantificatrice de la science. En outre, l'auteur rappelle la nécessité de distinguer d'une part, la vocation universaliste de la conceptualisation en didactique des langues-cultures

et, d'autre part, la contextualisation de la recherche sur le plan de la méthodologie et de la technique. Dès lors, il est légitime de s'inquiéter d'une dérive statistique, et plus globalement du recours accru aux travaux menés dans le cadre des neurosciences. Il est encore probablement trop tôt pour évaluer l'influence de ce domaine qui relève des sciences du vivant (médecine, biologie) sur le champ de la didactique des langues et cultures étrangères. Cependant nous notons, dans la littérature théorique (principalement anglo-saxonne), un regain d'intérêt pour les apports potentiels des travaux menés dans le cadre de ce qu'il est convenu de nommer « sciences cognitives » ou « neurosciences », (Ginet & al., 1997 ; Narcy-Combes, 2005 ; Scheideker, 2011 ; Brodin, 2007 : 97 ; Rolland, 2004 : 144). Puren (1997) inclut les neurosciences dans ses réserves quant à l'idée de progrès liée à l'importation théorique en général :

> Les progrès à venir des connaissances en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique ou autres neurosciences ne peuvent plus être considérés naïvement comme des conditions nécessaires et suffisantes des progrès de l'enseignement– apprentissage des langues. (Puren, 1997 : 8)

Cette réserve connote des résonances critiques historiques liées au rejet du béhaviourisme de Skinner (1957) et des théories connexionnistes antérieures de Thorndike (1910), qui préfigurent, avec ses premières hypothèses sur le rôle des synapses, l'intérêt pour les neurosciences. Tout comme le béhaviorisme s'inspirait des protocoles de recherche en œuvre dans le cadre de l'éthologie, avec un postulat empiriste fort et le recours majoritaire à des approches quantitatives, la recherche en neurosciences s'appuie davantage sur des protocoles utilisés pour la recherche en médecine et en biologie telles que l'imagerie par résonance magnétique, l'étude des processus physiologiques en lien avec le cerveau. Les tenants du recours aux neurosciences pour la didactique semblent vouloir (ré)introduire une forme de scientisme statistique dans nos domaines, plus marqués depuis quelques années par une approche à tendance plus qualitative. Le fait que récemment, pour traiter d'ontologie au sens philosophique du terme, Searle (2007) adopte une position neurobiologiste qui évacue volontairement la notion de conscience humaine n'est pas sans marquer les esprits et rappeler le béhaviorisme radical de Watson (1913, 1926). Cependant, certaines positions de principe et certains postulats des neurosciences cognitives peuvent constituer des apports théoriques, épistémologiques intéressants et pertinents. C'est le cas par exemple de l'affirmation d'une conception spinozienne de l'esprit humain, opposée au dualisme cartésien (Damasio, 1995,

2003) qui trouve un fort écho dans la sémantique expérentialiste (Lakoff et Johnson, 1999). L'intérêt d'une réflexion sur le rôle des émotions, guidées par le cerveau et le métabolisme dans les processus d'appropriation ne peut être complètement écarté dans la mesure où, par exemple, le plaisir à effectuer une tâche d'apprentissage conditionne la motivation et peut agir indirectement sur la performance. Le fait de prendre davantage en considération la corporéïté des processus d'apprentissage est à l'évidence un bon principe de départ. Le rôle des émotions et du plaisir peut également être important *a priori*, lorsque le recours à des artefacts technologiques (tactiles ou non) suscite une motivation majeure chez les étudiants, permettant en cela de dépasser l'insécurité linguistique de certains étudiants qui ont un rapport problématique avec l'écrit (Dabène, 1995). En didactique, Bisaillon (1991) s'intéresse au plaisir d'écrire et avance la pertinence d'une approche didactique qui développe le goût d'écrire (Bisaillon, 1991 : 58). Ainsi, il existe sans doute des moyens d'intégrer certains principes directeurs avancés par les neurosciences sans forcément recourir à l'imagerie magnétique. Des entretiens auprès des enseignants et des étudiants, l'observation de séances en classe, l'analyse des productions et/ou des interactions sont aussi pertinentes que le recours à un appareillage médical onéreux. Dans ce cas, on peut estimer que l'apport des neurosciences cognitives gagnera à être envisagé sur le plan de principes et d'idées directrices dans la mesure où le recours systématique aux méthodes quantificatrices inhérentes aux sciences du vivant suscite justement, au sein de la didactique des langues-cultures, une certaine perplexité. Parallèlement, en contrepoint d'un empirisme statistique et positiviste, l'anthropologie, portée par une épistémologie constructiviste des sciences, constitue un apport disciplinaire sans doute plus adapté, par ses méthodes d'investigation, aux besoins de le recherche en didactique des langues-cultures. En fait, l'anthropologie constitue l'une des pierres théoriques angulaires sur laquelle la discipline s'appuie depuis déjà quelques années (Cicurel, 2003) parce qu'elle permet d'une part de rendre compte de la nature complexe de l'environnement didactique au sein duquel opère l'enseignement-apprentissage des langues ; parce qu'elle permet d'autre part, de mieux définir la culture en tant qu'objet d'apprentissage. Il s'agit dès lors de concevoir une dynamique interdisciplinaire entre l'anthropologie, la linguistique et la didactique qui permette de mieux comprendre le rôle de la culture en tant que variable situationnelle et en tant qu'objet. L'apport spécifique de l'anthropologie est d'autant plus déterminant dans un contexte où les artefacts technologiques en réseau véhiculent de nouvelles cultures discursives (Belz et Thorne, 2006 ; Thorne, 2008; Lantolf, 2006) et/ou modifient le rapport des apprenants à l'écrit.

1.2.5 L'anthropologie: un apport disciplinaire autonomisant

1.2.5.1 Des cultures scientifiques aux cultures didactiques

En premier lieu, l'anthropologie et notamment l'anthropologie culturelle des sociétés complexes, permet de mieux comprendre et de mieux définir le rôle des cultures scientifiques sur la construction, le développement des théories et leur effet sur les pratiques pédagogiques de terrain. Ces cultures peuvent être conçues en termes de croyances, de conceptions et/ou de représentations des enseignants quant à l'objet de l'appropriation (les langues et cultures étrangères) ou par rapport aux modalités de son enseignement-apprentissage (la didactique). En sociologie, Bourdieu (1975), Latour et Woolgar (1988), Latour (1995) se sont intéressés aux conditions et aux contextes qui caractérisent les circuits de la production scientifique. L'épistémologie des sciences, dans une perspective diachronique et/ou conceptuelle, peut également nous éclairer sur les différents paradigmes qui président à la construction des théories notamment sur les deux axes, positivistes et constructivistes, qui ont marqué et marquent encore l'émergence des concepts dans une perspective pluridisciplinaire (Lemoigne, 1994), marquée par la complexité (Morin, 1986, 1990, 1991a, 1991b).

Rien n'est moins évident que d'analyser le passage, l'influence des croyances scientifiques théoriques sur les croyances des praticiens. Un tel examen dépasse de loin ce que nous entendons montrer dans le présent travail de recherche puisque cela supposerait, avant même d'avancer des hypothèses sur l'existence et la nature de ce lien entre croyances scientifiques et croyances enseignantes, la mise en place de protocoles d'observation dans la perspective de l'ethnographie de la communication scientifique et l'ethnographie de la communication didactique. Nous nous limiterons ici à préciser ce que nous entendons par culture scientifique en paraphrasant la définition générique par l'UNESCO [6]du terme « culture ». Nous concevons la culture scientifique comme l'ensemble des croyances ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent la science, englobant les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. A cet égard, nous pouvons raisonnablement supposer que certains postulats théoriques peuvent influer sur la façon dont est conçue la figure de l'enseignant. Par exemple, Bailly (1998) fait état de la figure socratique du maître accoucheur. Cette figure du maître accoucheur peut être associée aux théories d'apprentissage qui envisagent l'apprenant comme une boîte pleine, constituée de schèmes cognitifs intégrés,

---

[6] Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 198

qu'il s'agit de guider, de stimuler, d'interroger afin de favoriser l'appropriation de nouvelles connaissances. Cette figure du maître accoucheur s'oppose à une tradition transmissive où l'apprenant est conçu comme un réceptacle vide et passif à alimenter de façon systématique en développant des mécanismes automatisants. Il n'est pas absurde d'avancer que ces représentations théoriques constituent un élément clé de la culture scientifique. En effet, ces croyances sont véhiculées par les enseignants. Ces principes liés au statut social des acteurs de la relation pédagogique sont intégrés sous forme de schèmes mentaux par l'apprenant au long du cursus scolaire. Les pratiques de classe sont influencées par la perception que l'enseignant a de son propre rôle au sein de la société à un niveau macro, au sein de la micro-société que constitue le groupe classe. L'action et la communication didactiques peuvent être en partie conditionnées par les croyances et les conceptions conjointes des enseignants et des apprenants sur le rôle de l'autorité, sur ce que doit être la posture de l'enseignant, sur la représentation des apprenants comme « boîtes pleines », « boîtes vides » ou « boîtes à moitié pleines à moitié vides ». Il convient donc d'intégrer le rôle des cultures éducatives et les cultures didactiques à notre réflexion.

1.2.5.2 La culture en tant que variable : cultures éducatives, cultures didactiques

Cadet note d'une part que « la conception de l'enseignement d'une langue apparaît comme très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure », et d'autre part que « chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. » (Beacco, 1992 in Cadet, 2005). Cette influence, transmise par le vécu d'apprenant et d'enseignant, au delà de toute croyance théorique héritée et formalisée, nous conduit à nous pencher sérieusement sur la culture en tant que variable pouvant intervenir dans les situations d'enseignement/apprentissage. Le recours aux modes exploratoires de l'anthropologie et de la sociolinguistique nous permet de concevoir, en complémentarité des apports de la psychologie, de la linguistique, de la sociologie, des sciences de l'éducation, le rôle des cultures éducatives en tant que variable culturelle de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères. Il s'agit maintenant de définir ce que nous entendons par culture éducative. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le travail synthétique de Cadet (2005), mené dans le cadre de recherches sur la formation initiale des enseignants de Français Langue Etrangère. Cadet nous invite à distinguer les notions de répertoire didactique, de modèle éducatif et de culture éducative. Voici la définition qu'elle donne du terme « culture éducative » :

> La notion de culture éducative peut être définie de la façon suivante : la/les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels. En effet, comme le soulignent Castellotti et de Carlo (1995 : 38-39), l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, "l'éducation institutionnelle" et "l'éducation familiale", joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus. (Cadet, 2005 : 46-47)

Dans cette définition, nous notons en filigrane l'influence des travaux de la sociologie bourdieusienne sur l'habitus scolaire et l'habitus familial. L'idée forte qui se dégage est celle d'une reproduction plus ou moins consciente, par les enseignants, des modes de transmission observés en tant qu'apprenants. *A priori*, les représentations de ce qu'est apprendre et enseigner, les croyances relatives aux rôles respectifs des acteurs de la relation pédagogique sont susceptibles soit de se reproduire, soit de se modifier.

Le modèle éducatif, quant à lui, se distingue de la culture par sa vocation à la fois identitaire et référentielle. Ce modèle est le point vers lequel aspirer, notamment par imitation, reproduction de ses caractères distinctifs. Cadet souligne le caractère évolutif des cultures d'apprentissage et définit la notion de répertoire didactique :

> Le répertoire didactique renvoie à un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références/modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission (Cadet & Causa, 2005). L'ensemble des modèles renvoie donc aussi à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les étudiants – en tant qu'individus, que citoyens, qu'apprenants, qu'étudiants – ont été / sont exposés dans une société donnée puis dans une formation donnée, à un moment donné. (Cadet, 2005 : 45)

Si le discours de Cadet est plus connoté sociologiquement, Cicurel reporte la culture éducative

à la dimension anthropologique : « l'enseignement d'une langue étrangère appelle toujours une rencontre avec l'altérité, et c'est cette rencontre qui est cruciale, ce face-à-face qu'il nous importe de pouvoir penser » (Cicurel, 2003 : 3). Or, cette variable culturelle induite par le rapport à l'Autre ne peut qu'agir, implicitement ou explicitement, sur la pratique de classe, la conception des activités, la détermination des objectifs formatifs et la définition des contenus. En effet, Cadet fait observer :

> Nous pensons que les représentations qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant sur les langues étrangères, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, jouent un rôle déterminant dans les activités d'apprentissage comme dans les activités d'enseignement. (Cadet, 2005 : 44-45)

C'est la raison pour laquelle Cicurel (2003) et Cadet (2005) estiment nécessaire de faire émerger de façon explicite les cultures éducatives chez les enseignants de langue, de sorte à pouvoir les faire évoluer. Il s'agit de favoriser des pratiques réflexives qui selon Martinez, permettent de « conscientiser », chez les enseignants, des phénomènes intériorisés de reproduction d'habitus scolaire :

> Dans le cadre de l'anthropo-didactique, les apports de la notion de pratique réflexive permettraient de penser la régulation des apprentissages par l'argumentation, la conscience métacognitive, la socialisation et la subjectivation, à travers les notions d'interactions langagières, à condition de faire le lien avec la pragmatique interlocutive, l'anthropologie de l'action et l'anthropologie du sujet. (Martinez, 2005 : 4)

Cette « conscientisation » constitue selon Cadet un facteur de professionnalisation des enseignants (Cadet, 2005 : 41-42). L'intérêt accru pour les variables culturelles qui entrent en jeu dans la relation pédagogique se voit aujourd'hui confirmé par l'étude approfondie des cultures d'enseignement/apprentissage (Puren, 2005 ; Puren, 2010, Cortier, 2010, projet CECA[7]). Puren estime que la relation enseignement/apprentissage, au cœur des préoccupations de la didactique des langues et des cultures, est « a priori, l'une des plus fortement influencées

---

[7] Ce projet, porté par l'Agence Universitaire de la Francophonie et le CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues) est doté d'un site internet qui présente le projet et met en ligne les publications des chercheurs participants : http://ceca.auf.org/

par les cultures sociales et didactiques, à savoir la conception même de la relation enseignement-apprentissage » (Puren, 2005 : 492). Le didactologue nous invite ensuite à distinguer deux notions clefs qui viennent renforcer le concept de culture éducative en tant que variable essentielle :

> Il faut distinguer entre « culture sociale » et « culture professionnelle » :
> – La « culture sociale » est la culture du pays dont sont issus les apprenants, et la/les culture(s) du/des pays étranger(s) dont les apprenants apprennent la langue.
> – La « culture professionnelle » est l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner (culture d'enseignement), l'action d'apprendre (culture d'apprentissage) et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage (culture didactique). (Puren, 2010 : 74)

La culture sociale doit être envisagée à la fois comme objet de la didactique des langues-cultures et comme variable dans la recherche et l'instauration d'une culture didactique commune aux apprenants et aux enseignants. Sur la même opposition que nous avons soulignée quant aux cultures scientifiques, nous pouvons supposer que la conception d'un enseignement « bricolage », fondé sur le principe d'essais, de réajustements et opposé à un enseignement scientifico-technique reposant sur la prédictibilité statistique des erreurs, influe sur les apprenants en termes de conceptions relatives au rôle des erreurs, à la marge de manœuvre créative, au degré de structuration et de contrôle des processus. Sur le plan psychologique, cela peut se traduire chez les apprenants par des degrés variables de tolérance à l'ambiguïté[8], mais aussi par un rapport inhibant ou désinhibant à l'erreur, par différents degrés d'insécurité linguistique. Puren (2010) fait remarquer que dans le cadre de la perspective actionnelle, la classe de langue-culture est considérée comme une micro-société qui, de ce fait, devient potentiellement un objet d'étude aussi bien pour la didactologie que pour l'anthropologie. Contrairement à l'approche communicative, qui envisageait la question des variables culturelles sous un angle individuel en recourant à des notions issues de l'approche cognitive tels que les styles, les profils ou les stratégies d'apprentissage, selon Puren la perspective actionnelle inscrit la relation enseignement/apprentissage dans une dynamique de co-construction collective d'une culture didactique partagée, qui prend en compte aussi bien le sujet, à savoir les variables

[8] Notons que cette conception bricolage au départ conçue pour rendre compte d'une conception de la Science et appliquée au champ de la Didactique des Langues et des Cultures relève d'un emprunt conceptuel au champ de l'anthropologie (Levi-Strauss, 1964 repris par Papert, Chandler mais également mentionnée par Cuq).

individuelles des enseignants et apprenants, que la dimension collective et culturelle. Le fait d'envisager la variable culturelle dans la relation pédagogique trouve un écho sensible dans la prise en compte des variables culturelles liées aux artefacts informatiques de communication.

1.2.5.3 La culture en tant qu'objet

Après être restée longtemps reléguée au second plan ou bien envisagée dans la seule perspective des faits de civilisation, d'une transmission de la culture savante, la culture a connu un regain d'intérêt non plus en tant qu'élément isolé de la didactique des langues mais comme objet intégré à la discipline. Les travaux qui ont été menés en didactique dès la fin des années 1970 témoignent d'importations conceptuelles liées à l'anthropologie telles que les notions d'identité, de diversité, d'ethnocentrisme, les phénomènes d'acculturation ou d'assimilation. Certaines de ces notions clefs développées en anthropologie vont progressivement conduire à la prise en compte de la compétence interculturelle dans les descripteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et dans les programmes officiels :

> La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles. (CECRL, 2001 : 16)

Nous pouvons observer que l'interculturel est envisagé en termes de connaissance culturelle plutôt que de compétence interculturelle. Cette connaissance culturelle présentée comme finalité objective, la mention de l'articulation entre le singulier et l'universel résonnent comme un discours universaliste. Pourtant, selon Puren (2002), le CECRL se démarque de l'interculturel tel qu'il était conçu par les méthodologies traditionnelles et universalistes d'une part et tel qu'il était conçu par l'approche communicative d'autre part, notamment sur le paradigme de la mise en action des compétences interculturelles. Notons toutefois que la dénomination même du document (Cadre Européen Commun de Référence sur les Langues) n'envisage pas explicitement la culture comme finalité. Si l'on tient à suivre l'évolution historique de la discipline, le document gagnerait à intégrer la dimension culturelle dans sa dénomination. Dès lors on parlerait de Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues-Cultures. Cependant, aujourd'hui, la culture n'est plus conçue exclusivement en termes

de connaissances mais aussi, avec la perspective actionnelle, en termes de savoir-faire, de l'*agir ensemble* (Puren, 1998; Puren, 2005 ; Puren, 2010) ou d'*agir communicationnel* (Martinez, 2005). Cela étant, le volet culturel s'affirme tardivement en tant qu'objet corrélé, indivisible de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Actuellement, la dimension culturelle est valorisée comme partie intégrante de la discipline dans sa dénomination même : didactique des langues-cultures. La notion d'interculturel ou d'interculturalité devient centrale pour la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage et constitue un apport indéniable pour la définition des contenus interculturels, au delà de la seule compétence linguistique. Dans ce cadre, l'anthropologie vient renforcer l'influence des champs théoriques réinvestis en didactique car elle s'accompagne d'une théorisation interne. Nous nous efforçons, avec la figure n°3, de proposer une vision d'ensemble des apports de l'anthropologie à la didactique des langues-cultures :

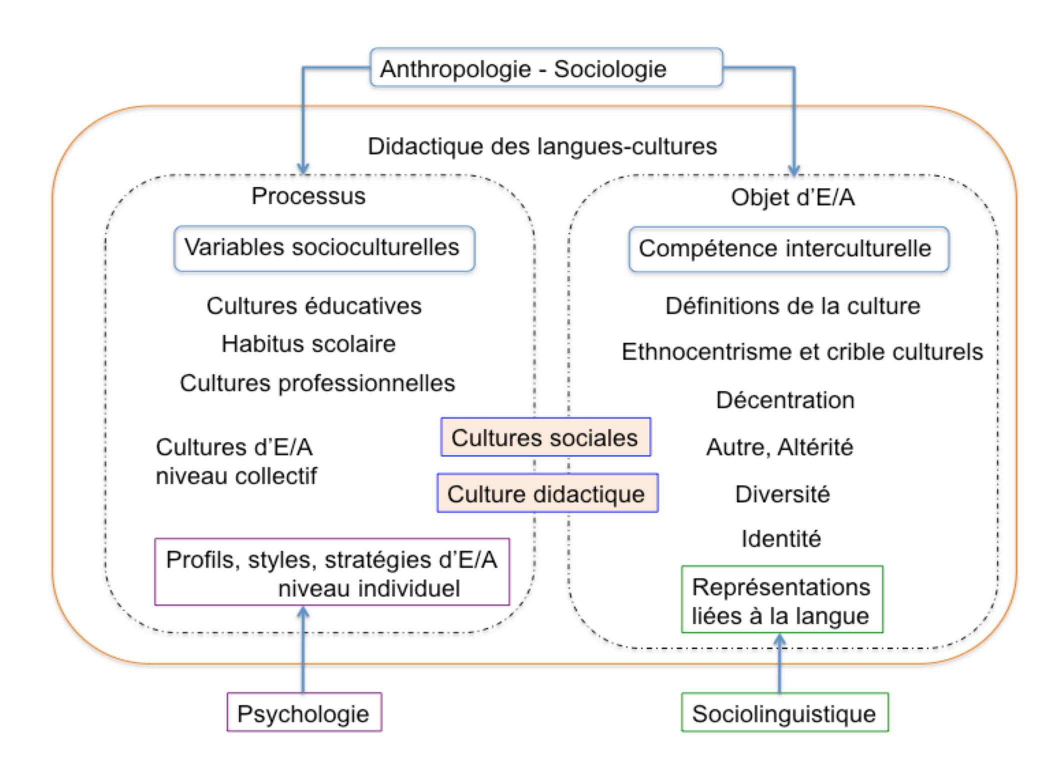


Figure 3 : apports de l'anthropologie à la didactique des langues-cultures

De par sa finalité et ses modes opératoires, l'anthropologie situe la réflexion globale dans une optique de réinterrogation constante du rapport épistémologique au savoir (Develay, 1997 : 65), qui convoque les notions clef d'éthique et de responsabilité liées au décloisonnement disciplinaire (Rivenc, 2008 : 232). D'autre part, dans la mesure où le tournant culturel porte à

une meilleure prise en compte de la complexité, de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage, l'anthropologie, en tant que base théorique, peut d'une part contrebalancer la tendance à l'applicationnisme systématique, et d'autre part contribuer à la valorisation d'approches scientifiques croisées (qualitatives et quantitatives), faisant ainsi contrepoids à des approches positivistes et quantificatrices. Dans la mesure où nous considérons l'anthropologie à la fois comme discipline d'observation et de contribution référentielle, nous ne l'envisageons pas comme fournisseuse de concepts immédiatement applicables à la didactique, mais comme un troisième axe référentiel permettant d'affiner, et surtout de situer socio-culturellement l'émergence de la didactique des langues-cultures en tant que champ de recherche autonome. Nous proposons avec le tableau n°6 de faire état des concepts qui ont progressivement guidé la définition du versant culturel en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage :

Concepts	**Théorisation interne en DDLC**
Culture	Interculturel, Interculturalité, multiculturalité, transculturalité ; approche interculturelle ; compétence interculturelle
Société	Classe envisagée comme une micro-société. Documents authentiques et productions visées en langue cultures envisagées en termes d'agir social
Identité	Pratiques réflexives, récits autobiographiques, perception de soi au sein d'une communication exolingue et exoculturelle.
Altérité, diversité, ethnocentrisme et crible culturel, stéréotypes	Décentration

Tableau n th1.2 : concepts empruntés par la didactique des langues-cultures à l'anthropologie et à la sociologie

Si l'on raisonne en termes de théorisation interne, les apports de l'anthropologie doivent être envisagés en tant qu'apports référentiels et non en termes d'application immédiate des concepts. Cette réappropriation des concepts est plus marquée pour les apports de l'anthropologie que pour le versant linguistique. Toutefois, la définition de la composante culturelle en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage souffre de zones d'ombre et d'une délimitation difficile :

> Les modèles théoriques existants peinent à donner à l'étude de la culture un axe précis. Des pistes se dégagent, autour de l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment par le biais du concept d'appropriation et le choix

> d’une didactique contextualisée, intégrée, qui dépasse une logique de type additionnel. (Demougin, 2008 : 101)

A l'instar de Puren (2000b), Demougin pense qu'il est préférable d'accepter et de saisir la complexité introduite par une forte contextualisation culturelle de la discipline. Malgré cette difficulté assumée de cadrer théoriquement la culture en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, il faut noter que la prise en compte des définitions anthropologiques de la culture a permis de passer d'une conception de la culture limitée aux simples faits de civilisations et/ou aux productions artistiques, technologiques à une conception élargie des rapports du sujet à sa propre identité, à l'Autre et à son environnement, que ces rapports soient matériels ou symboliques (rapport au temps, à l'espace). Les recherches en anthropologie et en sociologie ont également permis de concevoir la culture au delà des diversités nationales, en termes de groupes sociaux coexistants dans un même pays marqués par des contacts où peuvent entrer en jeu ou non des rapports de domination. En somme, une première phase de réinvestissement référentiel à l'anthropologie a consisté, dans un premier temps, à repenser la culture dans la complexité qui marque les liens de l'individu au collectif. Cette réflexion substantielle a conduit à repenser l'Autre et le Soi. Dans un deuxième temps, la recherche en didactique des langues-cultures s'est attachée à décrire, à observer, à formaliser, sur ses propres terrains, des praxis de communication. Dès lors, il s'agit de concevoir la compétence interculturelle non seulement comme la connaissance de l'autre construite par le sujet mais aussi comme le principe de réciprocité des cultures qui procède de l'échange et de l'interaction entre plusieurs cultures mises en contact. Aujourd'hui, la culture est mise dans la perspective d'un *agir ensemble* (Puren, 2002 : 62; Puren, 2009 : 14) où l'on invite les inter-actants à être conscients des propres schèmes culturels (cultures sociales et cultures éducatives), pour comprendre les schèmes communicatifs de l'Autre. Le principes de co-action conduit à prendre en considération des attentes discursives différentes et de négocier des terrains d'entente en vue de produire concrètement un objet commun, matériel ou symbolique, tel que la réalisation d'une revue de presse (Degache et Masperi, 2007 ; Degache, 2006) ou l'émergence d'une nouvelle culture didactique (Puren, 2010 : 76).

Pour résumer notre propos, nous dégageons donc deux étapes dans la prise en compte du corollaire culture en tant que variable situationnelle et objet d'enseignement-apprentissage. En premier lieu, il s'est agit de repenser la culture en la concevant au delà de la production artistique et technologique d'une société. Il a ainsi été question de « conscientiser » le rapport

des apprenants à soi et à l'Autre. Cette « conscientisation », qui implique de placer le rapport du sujet à l'Autre dans une perspective communicationnelle constitue la première phase d'évolution de la discipline, attribuée par Galisson aux travaux de l'approche communicative (Galisson, 1994 : 26). En second lieu, les discours didactiques et métadidactiques se sont portés sur la complexité des liens entre le subjectif, le collectif et environnement. Cette prise en compte de la complexité a permis de placer ***les*** apprenants dans un processus de co-construction de la culture dans la perspective de l'agir ensemble (Puren, 2002, 2005, 2010).
Si nous nous plaçons dans une perspective diachronique, nous notons que le rapport de la didactique à l'anthropologie semble avoir moins été sujet à un mode de réinvestissement de type applicationniste du fait sans doute d'une plus forte contextualisation des recherches de terrain en anthropologie et/ou du fait de l'acceptation de la complexité qui lui est inhérente. Selon Galisson (1994), l'élargissement du domaine lié à l'intégration de l'objet culture à la didactique des langues suscite une prise de conscience du leurre que constituent l'universalisme et le *méthodologisme.* Ce raisonnement amène Galisson et Puren (1999) à intégrer le principe de didactique complexe à la formation des enseignants de Français Langue Etrangère. En somme, pour Galisson, il s'agit de professionnaliser le métier d'enseignant en définissant des contenus adaptés à chaque contexte : « C'est là qu'intervient l'idée d'une discipline de plein exercice, susceptible de problématiser la formation dans sa totale complexité » (Galisson, 1994 : 27).

1.2.5.4 Autonomisation et légitimation de la didactique des langues-cultures

La didactique des langues, conçue en tant que discipline, s'inscrit depuis une trentaine d'année dans le domaine des sciences du langage, qui inclut en premier lieu la linguistique. Dès la fin des années 1970 jusqu'aux années 2000, les travaux de Galisson (1977, 1986, 1994, 2001), Galisson et Besse (1980), Galisson et Puren (1999) ont progressivement abouti à l'autonomisation de la didactique des langues en tant que champ distinct de la linguistique appliquée. Galisson (1994 : 35), qui définit les terrains, les modes d'intervention de la discipline (didactologie, didactographique et didactique), propose une conception systémique de la discipline qui prend en compte l'articulation entre les objets, l'environnement, les agents. Cette délimitation s'opère au sein d'un contexte spatio-temporel qui permet de délimiter les zones d'investigation et de circonscrire les objets de la discipline. Toutefois, ce modèle peut paraître idéaliste sur le plan scientifico-institutionnel. En effet, la didactique des langues-cultures ne constitue pas une structure de recherche distincte. Aussi, la lisibilité de la discipline se perd-elle

dans l'appartenance à des structures plus génériques : à savoir, le plus souvent, une intégration floue au sein des départements de sciences du langage. En termes d'organisation et de classification des sciences humaines et sociales, ce rattachement constitue un point commun avec la didactique de la traduction. En dépit de ses efforts, du fait de l'emprise de la linguistique, la didactique des langues-cultures a peiné à se légitimer scientifiquement. La discipline fondamentale de référence, la linguistique, a orienté pendant longtemps la recherche sur l'objet, c'est à dire sur la langue et sur la production langagière. En outre, Valenzuela fait remarquer que « contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la didactique des langues est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition » (Valenzuela, 2010 : 73). Aujourd'hui, il est impensable de limiter l'objet de la discipline à la seule dimension linguistique. L'importance accrue de la dimension culturelle nous amène à placer la didactique des langues à une zone d'intersection entre sciences du langage, sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation. Le volet formatif-éducatif gagne à être pris en compte si l'on inclut, en tant qu'objets et terrains de recherche de la discipline, les facteurs sociaux et culturels qui constituent le cadre scolaire au sein duquel la didactique opère (l'environnement d'apprentissage), le profil social et culturel des apprenants et les valeurs citoyennes qui sont au cœur de la pédagogie. Pour conférer une amplitude large à la didactique des langues-cultures, il convient d'envisager aussi bien la didactique des langues que la didactique de la traduction au croisement de ces trois domaines de référence qui lui fournissent, sur un plan théorique référentiel, un cadre épistémologie solide.

1.3 Positionnement disciplinaire en didactique de la traduction

1.3.1 Didactique des langues et didactique de la traduction

1.3.1.1 Evolution du rôle de la traduction dans l'enseignement des langues

L'enseignement des langues, de la fin du XIXème siècle jusqu'à l'avènement des théories béhavioristes, a longtemps reposé sur un paradigme méthodologique qui voyait dans la traduction, orale et écrite, un moyen pour faire apprendre les langues et les civilisations étrangères, sur le même modèle que les langues mortes (Puren, 1988 ; Puren, 1995 : 10). Pour Puren, le paradigme indirect est parfaitement cohérent avec les méthodologies qui promeuvent le recours à la traduction en tant que méthode d'enseignement-apprentissage d'une langue

étrangère :

> si penser et parler en langue étrangère, c'est traduire mentalement de façon instantanée et inconsciente de sa langue maternelle (L1) à la langue Etrangère (L2), la méthode pour y parvenir doit être un entraînement intensif à la traduction. (Puren, 1995 : 9)

La méthodologie « grammaire-traduction », dominante au XIXème siècle, qui repose sur une conception de la culture limitée à la somme des productions artistiques et littéraires d'une nation, s'appuie essentiellement sur l'écrit. Puren (1995 : 4) note que l'objectif formatif de cette méthodologie peut être conçu comme une gymnastique intellectuelle dont les ressorts sont la mémorisation et l'application des règles grammaticales au moyen d'exercices tels que la version et le thème. Le didactologue fait observer que l'échec évident de cette méthode doit être attribué à sa systématisation et à sa généralisation :

> En tant que systèmes, les méthodologies constituées - et a fortiori les schémas de classe modèles qui en sont les versions simplifiées et dogmatiques – sont fondamentalement inadaptées à un tel enseignement du fait qu'elles cherchent à gérer, par un ensemble cohérent et limité de moyens et de manières, un problème par essence complexe. (Puren, 1995 : 11)

Pour l'enseignement des langues, la traduction peut être ponctuellement un exercice pertinent. La mise en œuvre et l'explicitation de certaines structures de la langue par le biais d'un travail réflexif sur la langue peuvent en effet être intégrées en tant qu'outils techniques à la classe de la langue (Di Sabato, 2007 ; Balboni, 1998, Mazzotta, 2002). Toutefois, le recours exclusif à la traduction et à la grammaire ne suffit bien évidemment pas à la construction de la compétence langagière en langue étrangère. C'est l'une des raisons pour lesquelles la méthode grammaire-traduction, en tant que paradigme relevant de la méthode indirecte, sera rejetée en DDLC au profit de méthodologies relevant du paradigme direct, centrées davantage sur l'oral, sur la dimension communicative. Puren (1995) précise les limites des mérhodologies directe et naturelle soutenues par les théories de l'acquisition naturelle des langues étrangères : la difficile mise en œuvre de l'explication directe, l'absence de procédés de contrôle de la compréhension et la prégnance d'une conception de la culture limitée aux faits de civilisations. Plus tard, l'affirmation des paradigmes béhavioristes, centrés davantage sur l'automatisation des structures de la langue à l'oral, et les théories acquisitionnelles de Krashen (1981, 1984) vont continuer à

exclure aussi bien la traduction que le recours à la langue maternelle des apprenants, en dépit de leur utilité locale et ponctuelle. Toutefois, Puren note que dans l'enseignement secondaire, la massification de l'enseignement rend de plus en plus difficile la mise en œuvre concrète des méthodologies relevant du paradigme direct. Dans le contexte des « turbulences méthodologiques » (Puren, 1995 : 17) qui, dès les années 1990, caractérisent la situation de l'enseignement-apprentissage des langues, l'affaiblissement du paradigme direct et l'émergence conjointe des paradigmes constructivistes conduisent à repenser le rôle de la traduction. Conçu comme l'un des « multiples dispositifs facilitateurs » de la situation didactique et s'il fait l'objet d'une justification, d'une explication et d'un contrôle, le recours à la traduction se trouve, selon Puren, légitimement réhabilité, d'une part pour des raisons éthiques parce qu'il constitue un point de repère pour les élèves les plus en difficulté et d'autre part, pour des raisons de cohérence, puisque la prise en compte accrue de l'apprenant conduit à répondre à ce besoin. C'est pourquoi Puren entend réhabiliter la traduction, non pas comme système ou méthodologie, mais comme un élément du répertoire didactique de l'enseignant, exploitable en fonction des caractéristiques de la situation pédagogique :

> Je pense pour ma part que la place qui revient à la traduction, c'est tout simplement les places, multiples et variables que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité.
> (Puren, 1995 : 22)

En didactique des langues-cultures, la traduction et le recours à la langue maternelle des apprenants se trouvent donc aujourd'hui réhabilités non en tant que méthodologie en soi mais, ponctuellement, en tant qu'élément sécurisant pour les apprenants, ou en tant que moteur d'une réflexivité métalinguistique stimulée par l'enseignant. L'usage de la traduction est donc réintroduit dans les classes de langue (Balboni, 1998, 2010) en tant que technique incitant à la réflexion métalinguistique et favorisant l'appropriation, la mise en place autonomisante des stratégies de contrôle (Mazzotta, 2002). Enfin, cette réhabilitation de la traduction en tant que technique est légitimée institutionnellement par le CECR :

> La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de

> ces modes d’activités étant susceptible de s’accomplir soit à l’oral, soit à l’écrit (Conseil de l’Europe, 2001 : 25).

Dans le champ de la didactique des langues-cultures, le rôle de la traduction en tant que technique a donc fait l'objet d'une clarification, légitimée par les orientations du CECRL. Dans le champ de la traductologie le double statut de la traduction a suscité des débats, qui, à l'origine, ont pu faire obstacle à l'affirmation de la discipline.

1.3.1.2 Le double statut de la traduction en didactique de la traduction

En didactique de la traduction, dans le cadre d'un renforcement des compétences langagières pour la langue étrangère de travail des apprentis traducteurs, le recours à la traduction doit faire l'objet d'une réflexion spécifique. En effet, dans un tel contexte, les enseignants peuvent être amenés à favoriser chez les étudiants la mise en œuvre d'un recul métalinguistique et métacognitif de nature contrastive et, en même temps, peuvent être conduits à faciliter une distanciation par rapport aux langues de travail des traducteurs, afin de faciliter la pensée et la réexpression en langue cible. Sur le plan de l'histoire de la traductologie, le fait que, dans l'enseignement supérieur, la traduction a longtemps été conçue comme un moyen pour enseigner et apprendre la langue étrangère a pu, pour certains traductologues, faire obstacle au statut disciplinaire de la traduction en tant qu'activité et fin en soi (Munday, 2012 : 31-32 ; Chesterman, 1998 ; Guidère, 2010). Pour des raisons de massification de l'enseignement des langues, la version et le thème ont constitué et constituent encore, à l'université, des pratiques didactiques privilégiant surtout la traduction écrite (Arroyo, 2008). En contexte universitaire, l'utilisation didactique de la traduction écrite est en partie due à une forte contrainte situationnelle. En effet, la pratique de l'oral en situation de communication peut difficilement être mise en place avec des effectifs importants d'étudiants (de 20 à 60 étudiants dans les filières littéraires). Lavault (1985, 1991) note que la traduction, bien que bannie théoriquement, n'a jamais complètement disparu des pratiques enseignantes. En introduction de son ouvrage consacré à l'enseignement de la traduction, Gile (2005 1) fait observer que le fait de signaler l'omniprésence de la traduction dans les pratiques pédagogiques universitaires relève de l'évidence. Delisle et Lee-Jahnke (1998, 2005), Malmkjaer (1998), Arroyo (2008) se sont penchés, quant à eux, sur les liens entre didactique des langues et traduction. La confusion qui peut résulter d'un double statut de la traduction conduit Delisle, dès 1980, à distinguer la traduction didactique et la traduction professionnelle. Nous reprenons la définition plus récente

que le traductologue établit pour ces deux rôles distincts de la traduction :

> Traduction didactique : exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue.
> Traduction professionnelle : exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. (Delisle 2005 : 49-50)

Gile (2005 : 1) opère également cette distinction entre traduction aux fins d'apprentissage et traduction professionnelle. En s'appuyant sur Pergnier (1998), Gile distingue, pour la traduction didactique, les deux exercices classiques que sont la version et le thème, d'une part et, d'autre part une « fonction de discipline intellectuelle et linguistique visant « les vertus reconnues de longue date à la pratique de la traduction à la formation de l'esprit » (Pergnier, 1998 : 12, in Gile, 2005 : 1). Il nous paraît intéressant de relever la connotation humaniste que recouvre cette conception du rôle didactique de la traduction. Cependant, la traduction professionnelle intègre, elle aussi, bien évidemment, la vocation humaniste soulignée par Ladmiral, pour qui la traduction invite à la connaissance de l'humain dans une perspective universaliste (Ladmiral, 2004 : 12, in Arroyo, 2008 : 1). Comme nous le verrons au fil de notre travail, l'enseignement et l'appropriation de la traduction en tant qu'habileté spécifique exercée à des fins professionnelles, se caractérise par une grande complexité, car elle engage des conceptions relatives aux modalités de transmission de l'objet, mais aussi et sans doute surtout, elle implique des conceptions et des théories relatives à la traduction en tant qu'activité humaine et objet d'études.

1.3.2 Evolution historique des théories sur la traduction

L'une des causes de la difficile structuration de la traduction en champ scientifique peut être attribuée aussi bien au rôle subalterne de la traduction conçue à des fins d'apprentissage (Ladmiral, 2011) qu'aux interrogations fondamentales qui se sont longtemps posées sur la scientificité de l'acte traductif. Le fait que les études qui décrivent la traduction partent de pratiques plutôt que d'une démarche scientifique déterminée a pu faire obstacle à la constitution de la traductologie en tant que champ de recherche autonome. En outre, le concept d'intraduisibilité et l'objection préjudicielle ont freiné la légitimation scientifique de la

discipline. Enfin, la contribution de plusieurs disciplines à l'étude de l'activité traduisante a pu causer, dans le passé, des luttes de nature scientifico-institutionnelle qui n'ont pas facilité l'automatisation de la traductologie. En effet, certaines disciplines comme la linguistique, la littérature, et plus tard la psychologie, ont cherché pendant un temps à se démarquer comme la discipline la plus légitime pour étudier scientifiquement la traduction. Afin de comprendre l'interdisciplinarité qui caractérise la traductologie (Gile, 2005 ; Guidère, 2010 ; Munday, 2009), il convient d'avoir à l'esprit une vue d'ensemble de l'histoire de la discipline. Guidère (2010 : 21-24) et Steiner (1975), distinguent quatre phases d'évolution[9] qui mènent progressivement à la constitution, puis à l'autonomisation de la traductologie.

Une première longue phase, de l'antiquité au début du XIXème siècle[10], place la réflexion sur la traduction dans le giron des humanités, avec une pratique de la traduction orientée vers des textes essentiellement philosophiques, religieux et littéraires. Les débats qui s'animent autour de la traduction comme activité humaine ne sont pas structurés scientifiquement et sont le fait des praticiens de la langue, écrivains, poètes, philosophes qui peuvent être traducteurs pour leurs propres besoins. Comme le note Guidère, la réflexion, alimentée par la pratique des traducteurs, relève alors davantage d'une approche empirique de la traduction (Guidère, 2010 : 21).

La deuxième phase correspond à l'affirmation des théories herméneutiques de la traduction dans une perspective philosophique. Guidère observe que des auteurs tels que Schleiermarcher, Schlegel et Humboldt (in Guidère, 2010) ont marqué cette période, jusqu'aux écrits de Valery Larbaud (1946). Pendant cette deuxième période, les philosophes, qui partent du principe d'unicité des représentations mentales d'un peuple, avancent l'objection préjudicielle selon laquelle l'activité traduisante serait en soi impossible. Plus tard, certains auteurs, tels que Sapir (1929/1958, 1968), Whorf (1946) ou Hemjslev (1949, 1953) continueront sur cette voie mais seront critiqués par d'autres linguistes et traducteurs tels que Mounin (1963) qui s'efforceront de fournir des arguments qui soutiennent la possibilité de la traduction et la pertinence de sont étude.

9 Ladmiral (2011 : 4) conçoit, quant à lui, quatre âges de la traductologie : « les dits contrastivistes étudient la traduction après coup: c'est en quelque sorte "la traductologie du lendemain". Ce projet de connaissance objectivant la traduction (au sens d'un "traduit") correspond à la "traductologie descriptive" dans le cadre de ce que je me suis plu à appeler mon "quatrain traductologique"3, ou les quatre âges de la traduction. Je distinguais par là a) une traductologie normative ou prescriptive, b) une traductologie descriptive, c) une traductologie scientifique ou inductive, et d) une traductologie productive ». L'auteur place l'oeuvre de Benjamin Walter, Meschonic et celle de Steiner dans le premier âge de la traductologie.

10 Le chercheur Genevois fait observer que suite aux critiques sur la longueur de cette première période, Kelly (1979 in Guidère, 2010 : 21) a ensuite divisé cette phase en cinq parties.

Une troisième phase, allant des années 1950 au début des années 1970 voit alors la traduction se construire en tant qu'objet de recherche scientifique. Cette période est marquée dans un premier temps par des débats entre linguistes sur la traduisibilité de même que par l'influence de la linguistique structurale saussurienne, de la linguistique distributionnaliste (Bloomfield, 1955 ; Harris, 1954, 1957). La réflexion sur la nature et l'objet de la traduction se déplace sur un axe résolument et exclusivement linguistique qui vise à décrire la nature et les niveaux opératoires de la traduction (signe, texte et sens). C'est aussi à ce moment que certains chercheurs s'efforcent de mettre en place les premiers systèmes de traduction automatique. Fortement influencées par les travaux en informatique et en intelligence artificielle, ces recherches n'auront pas les résultats escomptés. Parallèlement, en réaction aux approches linguistiques formalistes de Vinay et Darbelnet (1958) et de Catford (1964), Nida (1964) s'efforce de placer la réflexion sur la traduction au delà de la seule dimension linguistique et de dépasser des concepts tels que l'équivalence et la correspondance. Ses travaux sur la traduction de la Bible, qui intègrent les dimensions philosophiques et culturelles enclenchent les prémisses d'une fondation de la traductologie.

Une quatrième et dernière phase s'enclenche au début des années 1970 et se caractérise, selon Guidère, par « un renouvellement des interrogations herméneutiques sur la traduction et l'interprétation » (Guidère, 2010 : 21). Cette phase est également marquée par la volonté d'autonomisation par rapport à la linguistique, discipline « mère ». Sous l'impulsion de Holmes (1972), cette autonomie se manifeste par la dénomination de la discipline scientifique, la traductologie qui, s'affranchissant à la fois de la linguistique appliquée, de la littérature et de la philosophie, s'efforce de formaliser ses objets et ses méthodes de recherche, de circonscrire son champ d'investigation. Après les approches linguistiques, centrées sur la traduction en tant que produit, la réflexion et la recherche traductologiques visent les processus mis en œuvre par les traducteurs et s'intéressent aux facteurs idéologiques, politiques et culturels qui caractérisent et conditionnent l'activité traduisante. L'intérêt des chercheurs commence également à se porter sur la formation des traducteurs, conçue par Holmes comme l'un des secteurs de la traductologie appliquée.

1.3.3 Les principales théories de la traduction

La définition universaliste et humaniste de la traduction que propose Ladmiral (2004, 2011) considère la traduction comme une opération fondamentalement cognitive, puisqu'il s'agit, par

cette opération complexe, de faire connaître à une personne qui ne connaît pas la langue dans laquelle est exprimée un fait, une émotion, un raisonnement, le contenu et le contenant de cette connaissance dans la langue de cette personne. La théorisation des tenants et aboutissants de la traduction est marquée par l'absence d'un paradigme théorique unificateur. La traduction en tant qu'objet d'études présente donc de nombreux points d'accès. C'est pourquoi, il nous paraît utile de restituer, de façon synthétique, les différentes théories de la traduction, car ces dernières sont susceptibles d'influer sur les modalités d'enseignement-apprentissage de la pratique traductive. Pour établir ce panorama, nous nous appuyons sur les synthèses en traductologie de Gile (2005), Guidère (2010), Munday (2009, 2012), Delisle, Cormier et Lee-Jahnke (1999), Baker (1998), Holmes (1988). Ce panorama global n'est pas exhaustif dans la mesure où l'objet de notre travail n'est pas l'histoire des théories traductologiques. Cependant, la richesse et l'interdisciplinarité du champ d'étude doivent être soulignées puisqu'elles impliquent de concevoir l'entrecroisement des différentes disciplines qui ont construit, par strates successives, la traductologie en tant que discipline aujourd'hui autonome. En premier lieu, nous distinguons six axes théoriques principaux auxquels correspondent des apports disciplinaires distincts que nous détaillerons plus loin : les approches centrées sur la dimension purement linguistique de l'activité traduisante, les approches centrées sur les dimensions culturelles, philosophiques, herméneutiques, les approches cognitives centrées sur les processus mis en œuvre dans l'opération traduisante, les approches fonctionnalistes qui s'efforcent d'intégrer tous ces aspects dans la perspective de l'exercice professionnel de la traduction, les approches méta qui s'intéressent davantage à l'examen des théories sur la traduction, et enfin les études qui opèrent, dans le cadre de la traductologie appliquée, un réinvestissent des théories traductologiques dans le cadre d'une logique sectorielle. Nous plaçons dans cette catégorie l'étude de la traduction audiovisuelle, la didactique de la traduction professionnelle, la localisation.

En premier lieu, l'approche linguistique de la traduction, à partir des années 1950, centre les recherches sur le produit de la traduction. La réflexion peut porter comme chez Mounin (1963, 1964), Jakobson (1963), Chomsky (1957), Saussure (1960), sur la nature de l'objet, à un niveau générique dans une perspective descriptive, ou plus spécifiquement en relation avec les théories distributionnalistes (Harris, 1954 ; Bloomfield, 1955). D'autres études s'intéressent davantage à la comparaison des textes sources et des textes cibles, dans une perspective contrastive et/ou stylistique (Catford, 1965 ; Vinay et Darbelnet, 1958). Pendant cette période, les débats portent fréquemment sur les notions d'équivalence ou de correspondance. Il faut noter qu'en dépit des limites évidentes de leur approche, de leur littéralité ou de leur caractère

statique (Ladmiral, 2011), Vinay et Darbelnet sont les premiers à fournir des pistes, certes clairement normatives et exclusivement descriptives, pour l'enseignement de la traduction (en contexte universitaire).

Par la suite, les approches culturelles, philosophiques, herméneutiques constituent un tournant. Plus centrées sur la complexité humaine inhérente à l'activité traduisante, s'intéressant davantage aux différents acteurs (et non plus seulement au produit), les recherches sur la traduction conçue en tant que polysystèmes (Toury, 1986 ; Even-Zohar, 1990/2004 ; 1997/2005)) vont s'efforcer d'intégrer à la réflexion les logiques éditoriales et les rapports de pouvoir qui gravitent autour de la traduction littéraire. Des thèmes de recherche tels que les concepts de domestication, d'exotisation sont le résultat d'une réflexion plus générique sur l'invisibilité du traducteur (Venuti, 1995). Dans une perspective littéraire, Berman (1984, 1985) s'intéresse quant à lui aux déformations du texte source qui peuvent affecter le texte traduit. D'autres recherches visent les phénomènes de domination linguistique. Les études post-coloniales de Simon et St-Pierre (2000), Tymoczko (1999), Niranjana (1992), les recherches sur les censures politiques (Merkle, 2002 ; Billiani, 2007 ; Ballard, 2011) ou sur les genres et la sexualité (Penrod, 1993) occupent une place importante dans l'histoire et l'actualité de la traductologie parce qu'elles permettent d'inscrire la réflexion sur le traduire dans le cadre complexe des motivations humaines qui peuvent en affecter la valeur et le sens. Certaines recherches s'intéressent spécifiquement au rôle des idéologies (Tymoczko, 2000, 2003), de la subjectivité dans l'activité traduisante (Venuti, 1992), ou encore de la dimension éthique (Venuti, 1998 ; Meschonic, 2007). Ces recherches puisent dans la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, pour rendre compte des phénomènes observés de l'activité traduisante qui impliquent l'intervention de l'homme à plusieurs niveaux, c'est à dire non exclusivement au niveau du produit, mais au niveau des facteurs humains, environnementaux qui peuvent conditionner la traduction sur le plan politique et/ou social. Une telle perspective implique l'examen poussé du fonctionnement éditorial. En ce qui concerne la philosophie, et l'herméneutique en particulier, les travaux de Meschonic (1973) et de Berman (1984) visent surtout les « hauts langages » (Rastier, 2006) et notamment la poésie. Les approches culturelles, littéraires et philosophiques constituent encore, à l'heure actuelle, un paradigme théorique important et influant, surtout dans le secteur de la traduction littéraire.

L'approche cognitive constitue également un tournant significatif, puisque l'on passe d'une entrée traductologique visant le produit de l'activité traduisante à une entrée qui vise le processus cognitif mis en œuvre par les traducteurs pour élaborer le produit traductif (Shreve, 1997 ; Hansen, 2003 ; Hansen, 2005 ; Asadi et Séguinot, 2005). La dimension cognitive de

l'activité traduisante devient une entrée traductologique avec les travaux des chercheurs de l'ESIT (Ecole Supérieure pour Interprètes et Traducteurs) de Paris. Cette école, fondée en 1957 puis rattachée à l'université Paris III (Sorbonne Nouvelle), s'est rendue célèbre avec les travaux sur la déverbalisation (Seleskovic, 1978; Lederer, 1988, 1994 ; Lederer et Seleskovic, 1984 ; Delisle, 1980 ; Durieux, 2009). Les recherches sur les trois phases du processus de traduction (compréhension, déverbalisation et réexpression) vont avoir une influence notable au delà de la seule sphère de recherche française. Dès lors l'ESIT sera connue comme l'Ecole Interprétative en France ou Ecole de Paris à l'étranger. Les travaux des théoriciens de l'ESIT s'appuient sur des observations effectuées sur le terrain didactique et recourent à un concept emprunté à la psycholinguistique. La « déverbalisation » est conçue comme la phase intermédiaire entre la compréhension du texte à traduire (incluant sa lecture et son interprétation) et sa ré-expression ou réécriture en langue cible (Ladmiral, 2011 : 9). Aussi, selon Ladmiral, passe t-on du niveau verbo-linguistique au niveau psycho-cognitif. Ce concept, qui suscitera autant d'intérêts que de réserves (Munday, 2012), a marqué la réflexion traductologique dans les années 1970 et contribué à enclencher une analyse plus poussée de ce qui se produit dans le cerveau (ou « boîte noire ») du traducteur. Par la suite, à partir du milieu des années 1980 jusqu'à la fin des années 1990, avec les travaux de Krings (1986, 1987), de Lörscher (1991, 1992) de Tirkonnen-Condit (1990), de Jäskelainnen (1987, 1993) ou de Kussmaul (1995), la recherche traductologique s'appuie sur des méthodes et des principes empruntés à la psychologie cognitive, avec entre autres, le recours aux protocoles de verbalisation à voix haute (Talk Aloud Protocols, connus sous l'acronyme TAPs). D'autres concepts liés à la dimension cognitive apparaissent, comme la théorie de la pertinence (Gutt, 1991) et des ouvrages de référence sur le thème de la cognition sont publiés dans le courant des années 2000. Signalons en particulier la parution récente de l'ouvrage de Shreve et Angelone, *Translation and cognition* (2010), qui s'efforce de rendre compte des différents aspects que recouvre l'approche cognitive. Aujourd'hui, l'intérêt marqué en traductologie et en didactique de la traduction professionnelle pour le volet cognitif (Alves, 2009) semble puiser depuis quelques années dans le recours aux neurosciences (Vandaele, 2007 ; Politis, 2007 ; Tatilon, 2007).

Parallèlement, et ce depuis les travaux de Nida sur la traduction de la Bible, (1964, 1969, 1975) une autre conception de la traduction se développe dès les années 1970. Les approches fonctionnalistes trouveront leur théorisation la plus conséquente avec le courant de la *Skopos Theorie*. Cette théorie, formalisée par des traductologues allemands (Reiss, 1976 ; Reiss et Vermeer, 1984 ; Vermeer, 1989, 1996 ; Nord, 1988, 1991, 1997, 2005) met l'accent sur le but

(*skopos*) et la fonction de la traduction dans la langue-culture cible. Les théoriciens qui s'inscrivent dans ce paradigme s'intéressent entres autres aux variables culturelles susceptibles d'influer sur le sens des messages à traduire, les effets produits sur le récepteur. En cela, Ladmiral (2011), qualifie ces théories de « ciblistes » (Ladmiral, 1986, 1993, 2011)[11]. On peut estimer que les théories fonctionnalistes répondent davantage à une logique professionnelle et à une demande éditoriale qui conduisent les tenants de la *skopos theorie* à mettre en évidence les concepts de fidélité et de loyauté pour lequels Munday propose les définitions suivantes :

> In skopos theory, 'loyalty' (cf. Nord 1991/2005, 1991) describes the interrelationships of participants in a translation process, including the ST author, the ST sender, the translator and the recipient of the TT. Hence, translators bear a responsibility to both the ST author and the TT receiver. The fidelity rule in skopos theory describes the requirement for intertextual coherence between ST and TT. This coherence is upheld if there is a cor- relation between what the ST author has intended, what the translator's interpretation of this is, and how the ST information is reproduced in the TT. (Munday, 2009 : 188)

Parce qu'elles placent au cœur de la réflexion la fonction de la traduction dans la langue cible (notamment la valeur sémantique de la traduction dans la langue-culture cible), les théories fonctionnalistes sont largement partagées et réinvesties par les enseignants dans le cadre de l'enseignement professionnel de la traduction. Signalons enfin que la perspective fonctionnaliste s'appuie fortement sur des notions développées en linguistique textuelle, telles que les typologies textuelles et les genres (Reiss, 1976 ; Reiss, 2009 ; Vermeer, 1996). Ce recours ciblé et ponctuel à des apports disciplinaires externes pour soutenir conjointement la théorie et la pratique de la traduction est typique d'une tendance actuelle au pragmatisme théorique qui tend à parcelliser les emprunts théoriques en fonction des besoins spécifiques de certains secteurs de la traduction.

A l'heure actuelle, la traductologie tend en effet à se « sectorialiser » et à prendre en compte la complexité de l'activité traduisante en fonction des objets et des enjeux spécifiques des secteurs en question. En somme, il ne s'agit plus tant de proposer ou de prescrire telle ou telle approche

[11] Notons d'ailleurs que pour Ladmiral, cette dichotomie n'est pas sans incidence sur la didactique de la traduction : « la didactique de la traduction et ses divers prolongements nous renvoient plus fondamentalement, comme cela a été évoqué plus haut, à la dichotomie "inaugurale" qui oppose sourciers et ciblistes » (Ladmiral, 2011 : 11)

dans l'absolu, mais d'acclimater les apports théoriques aux besoins des professionnels. Ainsi, des secteurs tels que la localisation et la globalisation s'appuient parallèlement sur les recherches en linguistique de corpus et les recherches en informatique (Gouadec, 2004). Pour rendre compte des tenants et aboutissants de la traduction audiovisuelle, il est nécessaire, entre autres, d'aller puiser dans les concepts développés en sémiotique pour concevoir et embrasser la plurimodalité (verbale et non verbale) des canaux de communication (Gambier, 2004 : 10 ; Guidère, 2010 ; Munday, 2012) et la traduction des implicites culturels (Heiss, 1996, Antonini, 2009). La didactique de la traduction professionnelle peut être amenée, en fonction des contextes, à importer conjointement des concepts inhérents à la didactique, aux sciences cognitives, à la linguistique de corpus (Sinclair, 1991; Baker, 1997 ; Bernardini, 2003 ; Hédiard, 2007). Dès lors, nous ne nous plaçons plus au niveau des approches mais au niveau du choix des approches en fonction de tel ou tel objet de recherche.

C'est pourquoi, comme avec la didactologie des langues-cultures, il est important de concevoir les études méta-traductologiques comme garantes d'une théorisation interne. A cet égard, les travaux de Holmes (1972, 1988), de Ladmiral (1994, 2011), les ouvrages de synthèse et de réflexion sur la constitution et l'évolution des théories traductologiques (Guidère, 2010 ; Munday, 2009, 2012) doivent être considérées comme un axe porteur en soi de l'autonomisation de la discipline, veillant à objectiver, à observer, à formaliser le « pluralisme théorique » actuel (Ladmiral, 2011 : 2). Il nous paraît essentiel de comprendre les éventuelles logiques de concurrence disciplinaire qui peuvent animer le champ scientifique en traductologie. Cet effort d'objectivation peut conduire, selon nous, à une meilleure compréhension, et sans doute à une meilleure acceptation de la diversité théorique sans forcément tendre à un utopique paradigme unificateur. Dans cet esprit, la didactique de la traduction a tout à gagner à se saisir, comme en didactique des langues-cultures, d'une épistémologie de la complexité. A l'instar de Ladmiral, nous concevons la traductologie comme « une discipline de réflexion et non une discipline de savoir » (Ladmiral, 2011 : 5). Cette position de principe relève d'une épistémologie constructiviste dont la vocation est de poser les bonnes questions plutôt qu'à établir des vérités qui se transforment trop souvent en normes.

1.3.4 L'autonomisation de la traductologie

Pour que la traduction soit envisagée comme objet de recherche scientifique, il faut d'abord que soit acceptée la part de spéculation, d'essais-réajustements et d'approximation inhérents à l'objet

d'étude. Dès lors, il convient de concevoir l'acte traductif en termes de pratique observable et de réinterrogation constante de cette pratique. Cette conception de la science trouve un nouveau souffle dans la conception d'une science « bricolage » inspirée par Levi Strauss (1962). Après avoir développé la notion de science du concret chez différents peuples, l'anthropologue observe :

> une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler « première» plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de bricolage.
> (Levi Strauss, 1962 : 30)

Cette science du concret, qui s'appuie sur le bricolage, c'est à dire sur la capacité des individus à improviser et à ajuster des méthodes pour rendre compte des réalités observables, va bien au delà d'une seule taxonomie pratique : « elle répond à des exigences intellectuelles avant ou au lieu de satisfaire à des besoins » (Levi-Strauss, *id.* : 20). Cette conception de la science qui prend en compte la nécessaire flexibilité des méthodes d'investigation en fonction des terrains s'inscrit bien évidemment contre une conception positiviste de la science où l'ensemble des méthodes de recherche doit être planifié à l'avance et viser la prédictibilité. Toutefois, au sein de la communauté scientifique, cette façon de *faire* de la science ne fait pas l'unanimité. En effet, le fait que la traduction, comme l'enseignement, puissent être conçus comme un art (Gémar, 1996 : 495) a freiné, pendant un temps, le processus de légitimation de la discipline. Cependant, si la traduction est suspectée de non scientificité, elle est socialement légitimée en tant que pratique (Mounin, 1963 : 9). Elle peut donc potentiellement faire l'objet d'une analyse épistémologique par des disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie, les recherches ayant pour objet l'activité humaine, ou la philosophie. En ce qui concerne le point de vue philosophique, Cassin (2004) résume assez bien, avec le concept des intraduisibles, la vocation heuristique d'une science qui cherche à comprendre plutôt qu'à mesurer ou à établir des vérités définitives, quantitativement évaluées:

> S'occuper des intraduisibles, c'est s'occuper des points de difficulté, des principaux symptômes de différence des langues ; cela ne veut pas dire qu'on ne traduira pas, mais plutôt qu'on n'arrêtera pas de traduire, ou qu'on n'arrêtera pas de (ne pas) traduire, comme vous voulez, et que ces difficultés enchaînées seront autant de gains et de découvertes. On fait bouger à la fois la connaissance des

> textes de départ et notre langue d'arrivée. Une façon de comprendre finalement, de comprendre mieux et de sentir les langues.
> (Cassin, 2006[12])

Cette conception d'une science orientée sur la découverte est également mise en avant par Durieux (2009) qui inscrit sa réflexion sur les théories décisionnelles dans une perspective épistémologique constructiviste, en citant Edgar Morin :

> Ainsi la science n'est pas seulement une accumulation de vérités vraies. Disons plus, à la suite de Popper : elle est un champ toujours ouvert où se combattent non seulement les théories mais les principes d'explication, c'est-à-dire aussi les visions du monde et les postulats métaphysiques.
> (Edgar Morin, 1990 : 24, in Durieux, 2009 : 1)

L'épistémologie constructiviste, opposée à une épistémologie positiviste, est plus à même d'accueillir la diversité et l'interdisciplinarité inhérentes à la traductologie (Gile, 2005 : 258-260). De ce point de vue, si l'on considère la traduction comme une activité humaine qui permet de mieux comprendre le canal de communication dont elle procède, c'est à dire les langues, et si l'on considère la transmission des connaissances comme objet et fin de cette activité, on peut concevoir l'interdisciplinarité, qui caractérise la traductologie en tant que champ de recherche :

> La traductologie est d'essence interdisciplinaire parce qu'elle cherche à appréhender la globalité du phénomène traductionnel. Il n'est pas étonnant qu'elle ait besoin de nombreux moyens d'investigation empruntés à d'autres disciplines pour embrasser la totalité de son objet protéiforme et pourtant spécifique. (Guidère, 2010 : 11)

Le chercheur genevois pense toutefois que la traductologie gagne à construire son autonomie disciplinaire, indépendamment des apports théoriques fournis par les disciplines dites fondamentales (linguistique, anthropologie, philosophie, sciences cognitives etc.), notamment dans la mesure où son objet, la pratique traduisante, procède d'une démarche empirique qui nécessite la mise en place d'une épistémologie solide :

[12] Cette citation non paginée est extraite d'un entretien publié en ligne sur la revue électronique Texto. Les pages de ce document ne sont pas numérotées.

> Pour décrire sa propre activité, le traducteur doit s'appuyer sur le raisonnement logique, à partir de postulats et de règles. D'où l'importance d'une réflexion épistémologique et méthodologique rigoureuse. C'est le premier fondement d'une autonomie disciplinaire de la traductologie. (Guidère, 2010 : 13)

Or cette autonomie impose, selon Guidère, de différencier la traductologie des nombreuses autres disciplines dont elle est amenée à se nourrir sur un plan conceptuel et/ou méthodologique, à savoir, entre autres, la philosophie, la critique littéraire, l'anthropologie, la linguistique, les sciences cognitives, la psycholinguistique. Cela conduit le chercheur à inscrire la traductologie au sein d'une épistémologie générale d'une part, et à la doter d'une épistémologie spécifique d'autre part. En effet, l'interdisciplinarité, selon Ladmiral (2011), n'est pas sans poser problème. L'épineuse question du « pluralisme théorique », impose selon le chercheur (2011 : 3) une définition de l'objet qui repose sur une séparation nette entre théorie et pratique de la traduction. Gile, quant à lui, note les risques de récupération ou de monopole disciplinaire par certaines des disciplines qui gravitent autour de l'objet « traduction » :

> Il est intéressant de sentir chez certains traductologues de l'interprétation une forte aspiration à la reconnaissance par la psychologie qui a pignon sur rue. Cette aspiration se manifeste notamment par des citations qu'ils vont puiser exclusivement ou presque dans la psychologie au mépris d'autres travaux pertinents et par l'adoption de ses méthodes de manière insuffisamment critique. (Gile, 2005 : 258)

Cette influence de la psychologie relève d'ailleurs d'un souci de légitimation qui repose sur des traditions scientifiques relevant davantage d'une épistémologie positiviste. Toutefois, cela n'est sans doute pas le principal problème. Gile précise ensuite :

> D'une part, la traductologues souhaitant profiter du savoir et du savoir-faire acquis dans les disciplines connexes n'ont en général pas la formation requise pour réaliser des recherches solides dans les paradigmes concernés (surtout des travaux expérimentaux). D'autre part, les disciplines connexes qui ont un statut institutionnel plus élevé que celui de la traductologie ne s'intéressent pas suffisamment à elle, ce qui apparaît clairement dans le fait que lorsqu'elles se penchent sur la traduction, elles le font toujours dans leur cadre disciplinaire

interne et ne citent pas des auteurs traductologues. (Gile, 2005 : 260)

Toutefois, l'auteur note qu'en dépit de ces problèmes, de nature sociologique et institutionnelle, la traduction s'est aujourd'hui affirmée en tant que champ disciplinaire distinct, autonome et perçu comme tel par les traductologues. Gile observe, en s'appuyant sur une étude des citations dans les textes traductologiques récents, « un sens fort de l'identité disciplinaire de la traductologie » (Gile, 2005 : 259).
Pour conclure sur ces questions de l'autonomie disciplinaire et de l'interdisciplinarité, il nous semble pertinent de mettre en avant, comme le souligne Guidère (2010), les conditions d'une articulation optimum entre la théorie traductologique et son utilisation, ou sa prise en compte par les praticiens concernés par les différents champs d'application. Ainsi, selon Guidère, l'étude traductologique doit respecter un principe de cohérence, un principe d'exhaustivité, un principe de simplicité (en utilisant un métalangage de description auprès des praticiens, qui soit réduità l'essentiel, compréhensible et utilisable par ces derniers) et un principe de prédictibilité en prévoyant la « validité d'une traduction nouvelle ou d'autres solutions que celles proposées » (Guidère, 2005 : 11). Les praticiens en question peuvent désigner les traducteurs, mais aussi, dans notre cas, les enseignants qui peuvent être soit traducteurs, soit traducteurs et traductologues, soit dans certains cas, plus rares, enseignants de langue.

1.3.5 Traduction, traductologie et didactique de la traduction

En ce qui concerne plus spécifiquement la didactique de la traduction, en termes de structures universitaires, la discipline n'a pas encore d'existence institutionnelle définie (Ballard, 1995 : 229). Plus récemment, pour Delisle, « la didactique de la traduction est encore un champ en friche » (Delisle, 2005 : 31). Pourtant, depuis quelques années, on observe un regain d'intérêt des traductologues pour cet aspect particulier de la traductologie appliquée (Kelly, 2005 ; Kiraly, 1995, 2000, 2005 ; Echeverri, 2008, Hurtado-Albir, 2008; Ballard, 1995 ; Gile, 2005 ; Delisle, 1998, 2005 ; Durieux, 2005). Toutefois l'autonomie scientifique de la didactique de la traduction doit passer, en premier lieu, par une phase de démarcation de la traductologie d'avec la principale discipline de référence, la linguistique (Holmes, 1972 ; Pergnier, 2004), ou la littérature (Gémar, 1996 : 495). Des premiers travaux de Vinay et Darbelnet (1958) aux monographies plus récentes, la littérature scientifique témoigne d'un accroissement des recherches visant à articuler les travaux descriptifs aux pratiques didactiques. Toutefois, il faut noter cette préoccupation et cet intérêt croissant, dont l'ESIT (Ecole Supérieure d'Interprètes et

de Traducteurs[13]) ets, en partie, à l'origine. Rappelons que l'E.S.I.T, fondée en 1957, s'est rendue célèbre avec les travaux de Seleskovic (1984) et de Lederer (1981, 1994/2003) qui ont abouti à la formalisation de la théorie interprétative de la traduction. Théorie qui s'appuie sur les concepts de bagage et de contextes cognitifs, mais aussi et surtout sur le concept de déverbalisation :

> Le postulat sur lequel repose la version initiale de la théorie interprétative de la traduction est l'existence d'une phase de déverbalisation entre la phase de compréhension et la phase de réexpression. Cette démarche en trois temps a l'immense mérite, sur le plan pédagogique, de faire admettre aux apprentis interprètes et traducteurs que l'opération traduisante n'est pas un simple exercice de transcodage, de conversion d'un code linguistique en un autre code linguistique, mais qu'elle consiste à appréhender le sens qu'il convient ensuite de réexprimer (Seleskovitch, 1984). Cette phase intermédiaire implique une rupture entre la langue de départ et la langue d'arrivée. Fondée sur une intuition, la déverbalisation est alors érigée en théorie. (Durieux, 2009 : 355)

Durieux observe que la théorie interprétative s'inscrit « en totale opposition aux théories linguistiques » (Durieux, *id. :* 354), opérant dès lors une rupture de paradigme. Les théoriciens de l'ESIT s'appuient en grande partie sur les pratiques d'enseignement de la traduction, conçue non plus comme un simple transcodage mais comme une activité complexe qui intègre les dimensions cognitives, culturelles et sémantiques. Dès lors, cette conception cognitive de l'enseignement de la traduction et de l'interprétation permet de renouveler la réflexion didactique en intégrant, après les approches linguistiques et contrastives de Vinay et Darbelnet (1958), les approches centrées sur le processus.

Par la suite, dans les années 1990, Nord (1991, 1992, 1997) s'intéressera elle aussi aux aspects didactiques avec la mise en place d'un modèle d'analyse textuelle, conçu pour l'enseignement de la traduction (Pop, 2011). Cependant, si l'accent est mis davantage sur la formation des traducteurs (Durieux, 1998 ; Gile, 2005) ou sur l'étude des manuels de traduction (Delisle, 1992 ; Marchand, 2011), l'intérêt porté à la didactique de la traduction ne suscite pas encore la constitution d'une discipline autonome sur le plan institutionnel. L'une des raisons pour lesquelles la didactique de la traduction peine encore à s'établir institutionnellement est

[13] Une description de l'ESIT est disponible sur la page d'accueil du site de l'école : http://www.univ-paris3.fr/presentation-de-l-ecole-51064.kjsp?RH=1258726295594

l'absence de formations de formateurs à la traduction. En effet, les enseignants de traduction peuvent ne pas être des traductologues et peuvent, comme c'est souvent le cas, ne pas avoir suivi de formation spécifique à l'enseignement de la traduction. Il peut en effet s'agir d'intervenants experts, professionnels de la traduction qui ne portent pas toujours un regard réflexif sur leur activité[14]. C'est pourquoi, la didactique de la traduction en tant que branche appliquée de la traductologie, gagne à concevoir sa propre autonomie en termes de dialectique entre les données de terrain et les apports disciplinaires externes.

La formation de formateurs (validée par un diplôme de niveau master ou doctorat) nous paraît constituer une étape importante dans la perspective d'une professionnalisation accrue de la traduction dans son ensemble. Cette professionnalisation passe par un effort de délimitation épistémologique portée sur la description, la compréhension des pratiques didactiques mises en œuvre pour faciliter l'appropriation de cette compétence complexe. L'effort de formalisation est également rendu nécessaire par l'éclectisme qui caractérise les croyances théoriques relatives à l'activité traduisante. Dans la mesure où, dans un cadre universitaire, ces croyances peuvent se répercuter par l'intermédiaire des enseignants, sur les pratiques didactiques, il paraît pertinent de favoriser chez les praticiens, la mise en place d'un recul épistémologique.

1.3.6 L'éclectisme en didactique de la traduction

Contrairement à l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement de la traduction a moins fait l'objet de prescriptions institutionnelles par voie de programmes officiels prescriptifs (directives ministérielles nationales) ou par voie de formalisation non prescriptive avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001). Si la dimension prescriptive, l'accent normatif des recherches ont pu marquer les premières phases de la traductologie, avant que la discipline ne se constitue en champ de recherche autonome, les méthodologies prescriptives d'enseignement de la traduction ont sans doute été (heureusement) moins systématisées, à grande échelle, par rapport aux méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues. Hormis l'examen des différents manuels de traduction (Delisle, 1992 ; Marchand, 2011), pour orienter le formateur de traducteurs vers un ensemble répertorié et structuré d'options méthodologiques, il n'existe pas de cadres institutionnels qui permettraient de baliser l'inventaire des *possibles* didactiques en traductologie. Les référentiels

[14] Pour autant, les traducteurs professionnels qui interviennent dans les universités peuvent être des praticiens très efficaces. La réflexivité sur les pratiques ne doit pas être conçue comme une qualité absolue et *sine qua non*.

de compétence qui ont récemment été mis en place (Pacte[15], 2003 ; experts de l'EMT[16], 2009) ne permettent pas d'avancer l'hypothèse d'un éclectisme de fait dans l'enseignement de la traduction. Pourtant, au niveau de la traduction, l'éclectisme est indirectement formulé par Ladmiral, qui utilise les termes de « pluralisme théorique » (Ladmiral, 2011 : 2), puis d' « œcuménisme » (*id.* : 13). En ce qui concerne la didactique de la traduction, on peut constater la coexistence de démarches socioconstructivistes (Kelly, 2005 ; Kiraly, 2000, 2005 ; Gouadec, 2002), de pratiques traditionnelles plus transmissives, de recours ponctuel aux approches contrastives parfois intégrées aux approches cognitives. On peut aussi remarquer la prégnance des approches contrastives avec les procédés de traduction de Vinay et Darbelnet (1958) parfois conçus, à tort, comme stratégies de traduction (Jääskelainnen, 1987, 1993 ; Bergen, 2006, Chestermenan, 1998). Afin de concevoir et de mettre en place une « boussole méthodologique » utile non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les responsables des établissements, il s'agira sans doute de mener, à échelle nationale et/ou européenne, un état des lieux des méthodes et pratiques didactiques mises en œuvre pour la traduction et son enseignement. Ce travail de formalisation permettrait d'une part d'éviter l'éclectisme sauvage, incontrôlé qui peut sévir en didactique des langues-cultures (Richer, 2007 ; Perche, 2011) et favoriserait, d'autre part, un processus de théorisation interne.

1.4 Synthèse

Afin de résumer la délimitation des deux champs disciplinaires dans lesquels s'inscrit notre recherche, nous schématisons avec la figure n°4 une cartographie disciplinaire qui rend compte de la variété des apports théoriques et des concepts qui ont marqué nos deux disciplines de référence :

---

15 PACTE est L'acronyme de « Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación », groupe international et reconnu de traductologues créé à la fin des années 1990 conduit par Hurtado Alabir, qui a récemment publié une synthèse (2011) de ses travaux dont le résumé est disponible sur le site de l'éditeur : http://benjamins.com/#catalog/books/btl.94.22pac/details

16 L'European Master of Translation (EMT) est un cursus prestigieux qui a fait l'objet d'études allant dans le sens d'une harmonisation européenne des objectifs d'apprentissage en traduction professionnelle. Le référentiel élaboré par les experts associés au master est disponible à l'adresse : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_fr.htm

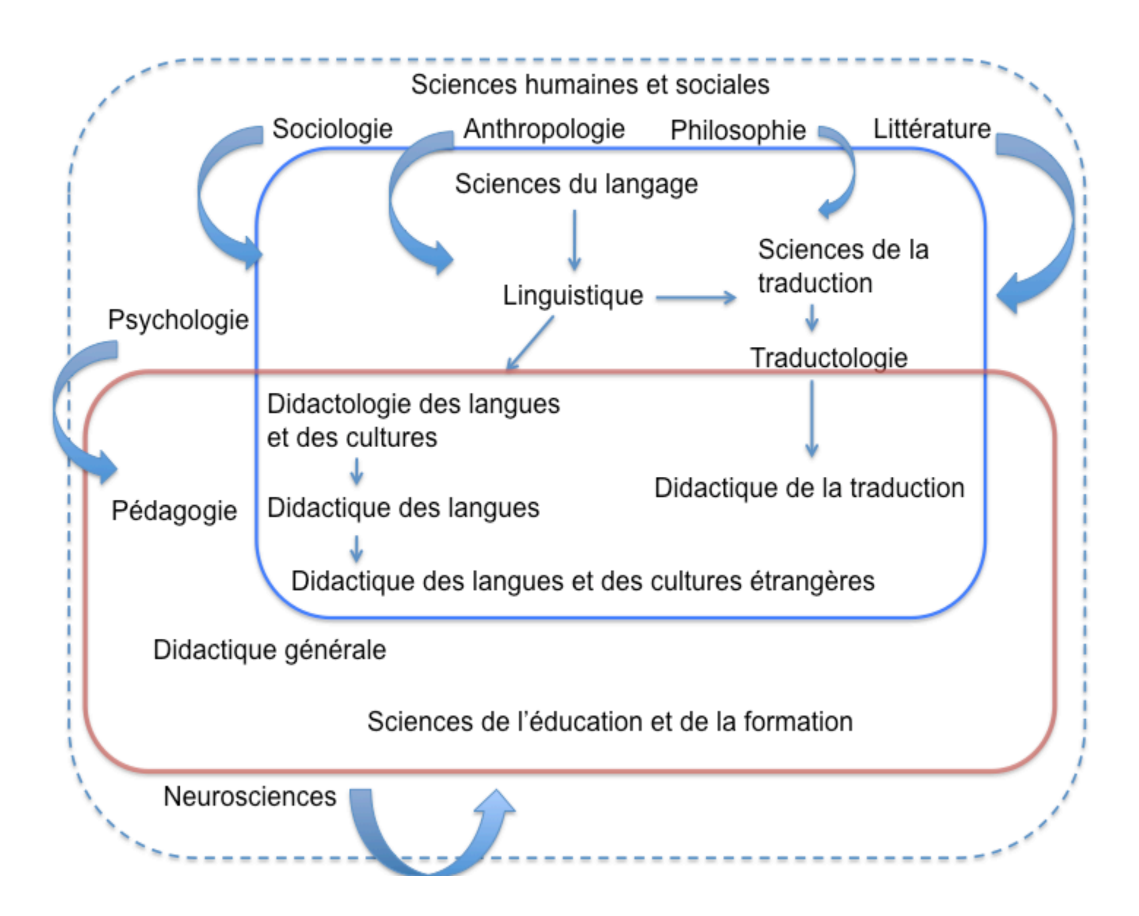


Figure 4: schéma récapitulatif des apports multidisciplinaires en didactique des langues-cultures et en didactique de la traduction

Nous constatons, dans cette tentative de délimitation des domaines, un croisement net de deux domaines distincts: d'une part les sciences du langage et d'autre part les sciences de l'éducation qui, pour mettre à jour les mécanismes en œuvre pour l'apprentissage, ont puisé dans les travaux menés en psychologie dans des environnements naturels. Les premières tentatives de définition de l'apprentissage ont été antérieurement abordées par la philosophie, tandis que la sociologie a étudié les facteurs et déterminismes sociaux informant les systèmes éducatifs. En ce qui concerne les théories de l'apprentissage, qui peuvent être réinvesties aussi bien en didactique de la traduction qu'en didactique des langues-cultures, ce sont surtout les travaux menés en psychologie qui ont porté à leur formalisation. La forte influence actuelle des principes socio-constructivistes en didactique des langues mais aussi en didactique de la traduction doit être soulignée. Il faut également noter que certains des travaux qui font l'objet d'emprunts conceptuels doivent être conçus comme des conceptions assumées de chercheurs sur la nature, les finalités, les méthodes et les limites de la science.

1.5 Conclusions

Il ne s'agit bien évidemment pas, avec l'éclectisme actuel (formalisé ou non formalisé), d'ignorer les apports conceptuels développés au sein des disciplines fondamentales. Il s'agit davantage de s'assurer que ces concepts ne fassent pas l'objet d'une démarche d'application immédiate dans la perspective d'une simplification de concepts développés dans des environnements non scolaires. Quoi qu'il en soit, si les problématiques suscitées par l'éclectisme subsistent, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser des artefacts complexes pour transmettre des connaissances et des compétences linguistiques, interculturelles, traductives, il n'en demeure pas moins que le dépassement des formes les plus simplificatrices de l'applicationnisme ont conduit théoriciens et praticiens à envisager plus sérieusement aussi bien les variables situationnelles globales (objectifs curriculaires, professionnalisation des objectifs formatifs, voisinage linguistique entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible etc...), que les variables individuelles des apprenants (âge, sexe, culture éducative, besoins, attentes, représentations). La prise en compte de ce cadre complexe se manifeste par l'attention accrue portée par les chercheurs aux interrelations entre les différents éléments de la relation pédagogique. Saisir la complexité de notre objet, c'est faire en sorte que cette complexité ne soit pas pour l'enseignant source de tension, de perte de repères, mais de stimulation intellectuelle, de tension productive, réflexive et créative

CHAPITRE 2 : LES APPROCHES COGNITIVES

2.1 Les approches cognitives en didactique des langues-cultures

2.1.1 Délimitation terminologique

2.1.1.1 Connaissance et cognition

Compte tenu de la richesse et de la densité qui caractérise le champ terminologique de la cognition, il convient de définir aussi bien ce que nous entendons par connaissance et cognition d'une part, et ce que nous entendons par approche, d'autre part. Il s'agit de faire la distinction entre le sens générique d'« approche cognitive » et les courants qui envisagent la dimension cognitive de l'enseignement-apprentissage à partir de postulats déterminés. Avant toute chose, il convient de définir le terme « cognition ». Le TLF[17] propose la définition suivante :

> COGNITION, subst. Fém. **PHILOS.** Processus d'acquisition de la connaissance; p. ext., synon. peu usité de connaissance*. Cette unité de cognition qui est la loi de toute connaissance (COUSIN, Cours d'hist. de la philos. mod., 1847, p. 213) […] **Étymol. et Hist.** Fin XIIIe-début XIVe s. connission (Roman du chatelain de Couci et de la Dame de Fayel, éd. Matzke et Delbouille, 2263) XVIe s. ds HUG., repris au XIXe s. comme terme de philos. 1801 (VILLERS, Philosophie de Kant, p. 10 : Kant a porté un jour nouveau dans la théorie de la cognition et de l'intelligence humaine). Empr. au lat. class. cognitio « action d'apprendre à connaître; connaissance ».

Notons que cette définition ancre le terme dans son acception philosophique et renvoie, par son sens étymologique », à une action en vue de l'apprentissage. Cette définition laisse libre champ à l'interprétation. En effet, on peut envisager la cognition comme une capacité potentielle inhérente à l'espèce humaine et à certaines espèces animales, mais on peut également considérer qu'il s'agit d'un phénomène observable, c'est à dire la manifestation effective de cette capacité de l'être humain à acquérir des connaissances. Là encore, le terme « connaissance », polysémique par essence, peut renvoyer à des connaissances de nature factuelle, intellectuelle (élaboration des faits) ou émotive en ce sens qu'une expérience relevant de l'affect constitue également une connaissance. Il peut en effet s'agir de la réaction à un comportement, à une situation, à un discours qu'il soit ou non de nature didactique. Nous nous appuyons maintenant

[17] Le TLFI (Trésor de la Langue Française Informatisé) est un dictionnaire électronique conçu et réalisé par le CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Il peut être consulté à l'adresse : http://atilf.atilf.fr/

sur les définitions du terme «connaissance » proposées par le wiki de l'université Paris Descartes pour mettre en évidence trois conceptions et donc trois paradigmes théoriques distincts à partir desquels la cognition peut être envisagée, en partant de la définition du terme connaissances :

> 1. La connaissance est un processus individuel interne de traitement et d'appropriation de l'information (Albero et Thibault, 2004 : 42).
> 2. La connaissance (est une) pensée originale de l'homme, (un) savoir structuré, (un) ensemble d'opérations mentales de modélisation permettant aux hommes de comprendre le monde et d'agir de façon plus sûre sur la base des modèles prédictifs ainsi rendus disponibles (Michel, 2001 : 177).
> 3. Selon l'hypothèse constructiviste, la connaissance ne se trouve ni dans l'objet de la connaissance, ni dans le sujet connaissant, elle se développe dans leur interaction et se construit en permanence. Caractérisée par des propriétés qui relèvent de la cognition, elle est en incessante élaboration. Dynamique, elle agit comme un processus permettant la construction d'autres connaissances. Le sujet connaissant construit ses connaissances par ses actions, ses expériences, ses connaissances antérieures et ses projets de connaissances. Il est à la fois auteur et acteur de ses connaissances. La connaissance est contextuelle et viable aussi longtemps qu'elle n'est pas contredite par le contexte dans lequel elle est utilisée (Jonnaert, 1988 : 120).

Se dégagent ici trois niveaux d'acception sémantique du terme « connaissance » et donc trois conceptions de la cognition. Dans la première définition, la connaissance est conçue comme un processus et non comme un objet, et ce à un niveau individuel. Dans la deuxième définition, la connaissance est également envisagée à un niveau individuel mais elle est associée à la dimension anthropologique où l' « homme », c'est à dire l'être humain, est défini en tant que sujet apte à une compréhension du monde. Dans cette acception du terme « connaissance », la prédictibilité constitue un élément fonctionnel à prendre en considération (Caroll, 1962, 1990 in Robinson, 2001). Enfin, dans la troisième définition, la connaissance est conçue comme un processus de construction par interaction entre le sujet et l'environnement au sein duquel l'individu élabore et renégocie les connaissances en fonction d'une logique récursive. En somme, dans ces trois extraits, la différence n'est pas marquée entre « cognition » (capacité ou processus) et « connaissances » (objet et matière du processus). Très souvent dans le langage

courant, le mot « connaissance » est employé au singulier, précédé de l'article défini. Dès lors, le syntagme « la connaissance » renvoie au même sens générique d'habileté humaine que revêt le terme « cognition ». Dans notre travail, nous recourons au terme cognition pour désigner le processus et au terme connaissance pour désigner l'objet de ce processus.

2.1.1.2 Le terme « approche »

En ce qui concerne l'« approche », nous nous référons au sens commun du terme en recourant à la définition qu'en propose Robert : « manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue et à la méthode utilisée : l'approche sociologique d'une étude littéraire » (Robert, 2008 : 12). Robert précise ensuite le sens du terme « approche » tel qu'il est couramment utilisé dans nos disciplines (linguistique, didactique des langues) en se référant au *dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2006*)*. Il s'agit de « la façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et des ses fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne » (Robert, 2008 : 12). Très souvent, la confusion terminologique procède d'une utilisation à deux niveaux du terme « approche » que signale Puren :

> Manière de commencer une activité, méthode utilisée la première. Ex. : « l'approche globale » d'un document correspond à l'utilisation initiale de la méthode (sens 1) synthétique, qui s'oppose à la méthode analytique ; une « approche analytique » consisterait par exemple à commencer par expliquer un à un tous les mots inconnus d'un texte. N.B. dans l'expression « approche communicative », « approche » a un sens particulier, celui de méthodologie » (sens 2). (Puren, 2011, partie C, 9[18])

Dans le *dictionnaire de didactique du FLE*, Puren propose une définition qui se rapproche davantage du sens que nous attribuerons au terme d'approche : « discipline ou théorie scientifique auxquelles on emprunte ses outils d'analyse » (Puren, 2003). Nous nous référons au même auteur pour établir dans le tableau suivant une logique de classement des termes qui formalisent le travail de recherche en didactique des langues-cultures :

[18] Cette définition est extraite du glossaire de la Didactique des Langues en ligne réalisé par l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) avec la collaboration de plusieurs didacticiens dont Puren et Blanchet. Ce glossaire est accessible à l'adresse : http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Approche

Conceptualisation	**Organisation - articulation**	**Opérationnalisation (mise en œuvre concrète)**
Approches, courants, théories	Méthodologie, méthodes	Procédés, techniques, procédures, démarches
« noyau dur » : principe de cohérence		

Tableau n° th2.1: délimitation terminologique transversale (approches, méthodologies, techniques)

L'approche constitue donc la matrice d'un système articulant théorie et pratique sur trois niveaux : un premier niveau de conceptualisation (approche), un second niveau d'organisation et de formalisation (méthodologie et méthodes) qui s'accompagne d'une institutionnalisation et de prescriptions ; enfin un troisième niveau qui correspond à l'opérationnalisation des choix opérés au second niveau pouvant être orientés sur le plan théorique. Cette opérationnalisation se manifeste par des techniques, des procédés ou des procédures ou bien encore des démarches à situer au niveau de la pratique de classe.
La recherche anglo-saxonne adopte le même principe de distinction et associe au niveau le plus haut de la conceptualisation le terme « approche » auquel se greffe une direction axiologique forte. En effet, définissent ainsi le terme approche : « a set of assuptions dealing with the nature of language, learning and teaching », le distinguant de « method » : « described as an overall plan for systematic presentation of language based on a selected approach » Richards & Rodgers (2001 : 14-30). Les « techniques » sont définies quant elles comme « specific activities manifested in the classroom that wer consitistent with a method and therefore were in harmony with the approach as well (*id.*) En termes de méthodes utilisées pour la pratique de classe l'opérationnalisation de l'approche cognitive se traduit par la mise en place d'un ensemble cohérent de méthodes, défini par Puren sous le terme de « noyau dur méthodologique » :

> Le métaconcept de "noyau dur méthodologique", qui associe en réseau un petit nombre de concepts désignant des méthodes dont les activités correspondantes, fortement articulées entre elles, constituent le fondement de la cohérence d'une méthodologie constituée telle que l'enseignant la met en œuvre dans sa classe. J'utilise ici le terme de "méthode" dans le sens qu'il possède par exemple dans l'expression "méthodes actives en pédagogie'', c'est-à-dire comme principe directeur concernant une manière de faire. (Puren, 1997b : 3)

2.1.1.3 L'approche cognitive

Puren précise les éléments (inter-reliés) qui constituent le noyau dur de l'approche cognitive :

> Il y a […] une intensification de la combinaison entre méthode active et méthode conceptualisatrice aussi bien dans la mise en œuvre de la méthode inductive que de la méthode déductive ; d'autre part, dans le temps même de l'activité de réflexion grammaticale, une articulation à double sens entre la méthode inductive (réflexion des apprenants sur leurs productions de manière à produire des hypothèses), la méthode déductive (application de ces hypothèses à de nouvelles productions) et à nouveau la méthode inductive (jugement de validité sur ces nouvelles productions). (Puren, 2010 : 10)

Toutefois ce modèle se limite à l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans une perspective socioconstructiviste. Or, l'approche cognitive s'attache à rendre compte de l'ensemble des habiletés, exception faite de la dimension culturelle en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. En outre, il s'agit de situer l'approche cognitive par rapport aux autres approches qui ont orienté les choix méthodologiques en DDLC. Robert distingue, quant à lui, trois types d'approches qui ont marqué chronologiquement l'histoire de la discipline:

> l'approche structurale qui privilégie l'étude des structures linguistiques formelles, les approches cognitives qui cherchent à rétablir l'intervention de la conscience dans l'acquisition des connaissances, puis l'approche communicative et l'approche actionnelle. (Robert, 2008 : 12)

Si le recours au pluriel pour désigner « les approches cognitives » connote des ramifications distinctes autour d'un même objet de recherche, la précision qui suit est incomplète car les approches cognitives s'intéressent aussi bien aux opérations mentales conscientes qu'aux mécanismes inconscients ou intériorisés par automatisation, c'est à dire aux processus. Cependant, il est vrai, comme le note Cyr (1998 : 7-11), que les recherches relevant d'observations en milieu scolaire ont privilégié une approche cognitive centrée sur la prise de conscience et l'intentionnalité des opérations mentales, de sorte à permettre un enseignement de ce qui est désigné dans le champ francophone sous le terme d' « apprendre à apprendre[19] ». Ce

[19] Ce concept et ce terme, issus des travaux sur les auto-apprentissages Holec, (1979) sont généralement préférés par la recherche didactique francophone pour désigner l'autonomisation des apprenants (Degache, 2000).

concept, qui implique un fort degré de réflexivité, avait été mis de côté par le courant anglo-saxon de la SLA (Krashen, 1981, 1984) ainsi que par les méthodes directe et naturelle (Puren, 1988). Dans le champ d'application que Robert attribue aux approches cognitives, celles-ci sont présentées sous forme de méthodes nées des trois approches relevées. L'auteur associe les approches cognitives à « nombre d'exercices visant pour l'essentiel au développement de la compréhension » (Robert, 2008 : 12). A notre sens, ce « nombre d'exercices » peut difficilement constituer en soi une méthode, et encore moins une méthodologie. Depuis quelques années, Puren (2010[20]:18) signale l'absence de paradigmes dominants dans le recours aux modèles cognitifs d'apprentissage des langues. Cette absence de paradigme est à nuancer. En effet, en ce qui concerne le champ de l'Apprentissage Assisté par Ordinateur (A.L.A.O), Zourou (2007), tout comme Puren d'ailleurs (2010), observent une forte prégnance actuelle du retour au constructivisme, au socioconstructivisme qui mettent l'accent sur la construction par interaction des connaissances par un sujet au sein d'un environnement culturellement marqué; ce, dans une perspective d'action réciproque de l'individu, du collectif sur l'environnement. Nous rejoignons Zourou (2007) sur ce constat d'un paradigme néo-constructiviste fort, opposé à la tendance également manifeste d'un retour des théories connexionnistes, sous la forme plus actuelle des neurosciences, englobées abusivement sous le terme de « sciences cognitives ». Dès lors, comment situer l'approche cognitive dans ce cadre terminologique complexe ?

2.1.1.4 Définition de l'approche cognitive

Gaonac'h (1990 : 4-5) associe l'objet de recherche des approches cognitives à la théorie scientifique d'emprunt à partir de laquelle la recherche en didactique s'efforce d'analyser les phénomènes qui envisagent l'apprentissage d'une langue-culture étrangère en tant que processus mental :

> La psychologie cognitive se donne pour objet l'analyse des opérations mentales qui sont en jeu dans les activités humaines et les activités complexes, telles les activités de langage. (Gaonac'h, 1990 : 4)

Il est curieux de constater que Gaonac'h, pourtant fortement anti-applicationniste, met en avant la discipline conceptuelle de référence pour délimiter le champ d'observation de l'approche. Puren, quant à lui, s'inscrit résolument dans une perspective de théorisation interne :

[20] Cours en Ligne "La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche", Dossier n° 3 : *La perspective didactique* mis en ligne en septembre 2010 http://www.christianpuren.com/app/download/5580080251/Cours_site_perso_dossier3.pdf?t=1331324069

> Les théories externes concernant les mécanismes cognitifs d'apprentissage des langues étrangères ont certes eu leur importance au cours de l'histoire de la DLC, mais elles n'ont pu l'avoir que dans l'exacte mesure où elles venaient influer sur les modèles cognitifs spécifiques à cette discipline, qui concernent par conséquent la relation enseignement-apprentissage. Je postule en effet que les mécanismes cognitifs d'apprentissage sont de nature différente lorsqu'ils fonctionnent dans un environnement d'acquisition « naturelle » (type bain linguistique), et dans un environnement d'enseignement-apprentissage, où ils ne peuvent pas être isolés des mécanismes cognitifs d'enseignement[21].
> (Puren, 2010 : 10)

En tenant compte de ce qui précède, nous proposons de définir l'approche cognitive en DDLC comme le recours à l'examen des opérations mentales conscientes et/ou inconscientes mises en œuvre par des apprenants pour apprendre et utiliser une langue et une culture étrangères. L'étude de ces opérations mentales peut relever soit d'apports référentiels à des recherches menées en psychologie cognitive, en psycholinguistique, soit d'observations et d'analyses menées dans le cadre de recherches en milieu scolaire. L'approche cognitive conduit chercheurs et enseignants à comprendre et à optimiser non seulement le traitement de l'information en mémoire, mais aussi le rapport individuel et collectif des apprenants aux connaissances linguistiques, culturelles qu'ils sont amenés à acquérir en vue de comprendre et de s'exprimer en langue étrangère.

2.1.2 Les approches cognitives en didactique des langues

2.1.2.1 De nouvelles orientations paradigmatiques

L'approche cognitive en didactique des langues-cultures, bien qu'omniprésente dans les textes scientifiques et le C.E.C.R.L (Conseil de l'Europe, 2001), a rarement fait l'objet d'une systématisation ou d'une définition stable. Afin de se repérer dans ce que Rézeau nomme la galaxie « cognitivo-constructiviste » (Rézeau, 2001 : 115), nous distinguerons, comme Puren

---

[21] Cours "La didactique des langues comme domaine de recherche"Dossier n° 2 : La perspective méthodologique mis en ligne en 2010
http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique/
Cours en Ligne "La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche", Dossier n° 3 : *La perspective didactique* mis en ligne en septembre 2010 ;
http://www.christianpuren.com/app/download/5580080251/Cours_site_perso_dossier3.pdf?t=1331324069

(2010), deux versants de l'approche cognitive.

Le premier versant relève d'une théorisation interne, élaborée spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage des langues. Ce versant de l'approche cognitive en didactique des langues-cultures est représentée par Gaonac'h (1990, 1991, 2005), O'Malley et Chamot (1990), Oxford (1990, 1994), Puren (1999, 2010).

Le deuxième versant relève d'un apport théorique développé dans d'autres disciplines pouvant relever soit de la transposition didactique, soit d'un emprunt référentiel. Le constructivisme piagétien, le socio constructivisme vygostkien, nées de recherches en milieu naturel orientent en effet les travaux qui ont été menés en contexte scolaire par Freinet (1946, 1949, 1962), Clarapède (1973) et Dewey. (1931). La pédagogie du projet de Freinet nourrit à son tour, entre autres, le modèle cognitif de la pro-action, avancé par Puren (2010). De nombreuses recherches portant sur l'utilisation d'artefacts (technologiques ou non) s'appuient également aujourd'hui sur les conceptions constructivistes et socioconstructivistes de l'enseignement-apprentissage (Zourou, 2007).

Outre cette distinction entre théorisation interne et emprunt conceptuel, il convient de dégager des paradigmes théoriques qui distinguent les approches. Nous opérons ici une tentative de synthèse en partant des travaux de Rézeau (2001), Weil-Barais (1993), Lecomte (1993) et Bailly (1998). Partant d'un un objet commun, la cognition, en tant qu'elle est conçue comme la capacité d'un individu à acquérir, mémoriser et manipuler des connaissances, nous distinguons les différentes approches en partant de l'accent mis sur l'une ou l'autre composante de ce qu'est l'activité cognitive des apprenants :

- une orientation centrée sur le traitement de l'information en mémoire qui cherche à mettre en évidence les processus inconscients ou les procédés conscients mis en œuvre par les apprenants pour transformer des représentations en connaissances (Gaonac'h, 1990, 1991) ;
- une orientation centrée sur le traitement de l'information en mémoire qui privilégie l'automatisation des processus et la mémorisation. Il s'agit de ce que Wail-Barais (1993) désigne sous le terme de cognitivisme computationnel. Ce courant s'inspire entre autres des premiers travaux en cybernétique et des modélisations du fonctionnement de la mémoire établis entre autres par Anderson (1983, 1998), Baddeley (1992, 2000) ;
- une orientation centrée sur les stratégies d'apprentissage qui envisage, en milieu scolaire, les variables susceptibles d'agir sur les modèles de traitement de l'information pour l'enseignement/ apprentissage linguistique (O'Malley et Chamot, 1990 ; Holec et Richterich, 1996 ; Chamot, 2004 ; Oxford, 1990, 1994 ; Nunan, 1992 ; Ellis, 1994 ;

Wenden, 1991) ;

- Une orientation centrée sur les interactions, sous des modalités variables, entre le sujet et son environnement socio-culturel. C'est le cas notamment des travaux menés en psychologie développementale, qu'il s'agisse du constructivisme piagétien, du socio-constructivisme vygotskien ou des travaux de Bruner (1957, 1960, 1980, 1996), et de la théorie sociale cognitive de Bandura (1980, 1986, 1991, 1997). Nous attribuerons à ce versant l'étiquette de cognitivisme développementale à orientation socioculturelle ;
- une orientation centrée sur la co-action qui s'inspire du constructivisme pour mettre en évidence les liens entre activité cognitive, environnement et action. C'est le cas des courants de l'action/cognition située, de la cognition située/distribuée (Hutchins, 1994 ; Suchman, 1987) ou de l'énaction (Varela, 1989, 1996 ; Petitmangin, 2001) ;
- une orientation centrée sur les caractéristiques et le fonctionnement physiologiques du cerveau. Il s'agit du néoconnexionnisme, et de l'intérêt porté aux neurosciences (Rolland, 2004 ; Narcy-Combes, 2005 ; Daloiso, 2007).

L'ensemble de ces théories et de ces orientations a eu deux effets importants dans le champ de la didactique des langues. Le premier effet est l'intérêt porté à l'apprenant en tant que sujet et personne mettant en œuvre des schèmes mentaux innés et/ou réutilisant des connaissances antérieures acquises lors d'apprentissages précédents. Ce changement de paradigme est impulsé en linguistique par les thèses innéistes de Chomsky (1957, 1972, 1980) et en psychologie par les théories du développement formulées par Piaget (1969). Il s'agit là d'un changement radical de paradigme qui s'inscrit en réaction contre le béhaviorisme de Skinner en psychologie et le distributionnalisme de Bloomfield (1933) en linguistique. Dès lors, les chercheurs commencent à s'intéresser à la fameuse « boîte noire » du sujet dans une perspective développementale. Ce passage d'une centration sur l'objet à une centration sur le sujet constitue la matrice des différentes formes de cognitivisme auxquelles Puren (1994, 1998) et Galisson (1994) reprochent de négliger l'objet et les relations entre sujet, objet et environnement. En didactique, ce changement de paradigme trouve sa dénomination théorique avec la centration sur l'apprenant (Rézeau, 2001 : 139-147 ; Puren, 2008), fortement liée à l'approche communicative (Bouchard, 1995 ; Martinez, 1996) et à des thèmes de recherche tels que la motivation, la responsabilisation et l'autonomisation (Narcy, 1990, 2005; Brodin, 2002).

La dimension réflexive et la métacognition (Flavell, 1976) prennent de plus en plus d'importance. Sur le plan des méthodologies de l'enseignement des langues ce changement est

significatif, car il a suscité la revalorisation du recours au métalangage grammatical, du recours à la langue maternelle des apprenants dans des situations homoglottes. D'une façon plus globale, le changement de paradigme théorique d'une orientation objet à une orientation sujet se traduit par un intérêt accru concernant l'activité métalinguistique des apprenants ; laquelle constitue un moyen pour conceptualiser non seulement la langue cible et la langue maternelle. Les approches contrastives sont ainsi réintroduites dans le débat didactique (Dabène, 1996) et le recours à la langue maternelle s'en trouve pour ainsi dire « *dédiabolisé* ».

2.1.2.2 Catégorisation générique des modèles cognitifs

Puren (1999 : 33) dresse un tableau des différents modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en partant des orientations méthodologiques qui les sous-tendent. Nous en restituons ici la substance :

- le modèle de la transmission correspondant à la méthodologie grammaire-traduction ;
- les modèles de l'imprégnation et de l'activation s'inspirant davantage de la méthode directe et/ou d'une logique acquisitionnelle ;
- le modèle de la réaction qui correspondrait au modèle béhavioriste ;
- le modèle de l'interaction qui correspondrait à l'approche communicative ;
- le modèle de la construction qui fait explicitement référence au constructivisme ;
- le modèle de la co-action/pro-action et de la rétroaction qui s'inspire du précédent et se traduit par la valorisation de la perspective actionnelle.

Si ce modèle permet de distinguer les différents paradigmes cognitifs qui ont marqué les méthodologies en DDLC, nous émettons des réserves quant à la prise en compte du béhaviorisme, qui ne peut pas à proprement parler relever d'une approche cognitive, dans la mesure où les processus mentaux mis en œuvre par les apprenants y sont rejetés. En effet, il s'agit davantage d'une approche comportementale visant des mécanismes d'automatisation : l'objet n'est pas de *connaître* la langue mais de la *reproduire* par fixation et répétition. Le modèle générique dressé par Puren met en avant une évolution marquée vers la conception constructiviste, qui ouvre la voie vers une approche centrée sur l'action, mais l'auteur ne mentionne pas explicitement le recours aux stratégies d'apprentissage, la prise en compte des différences individuelles, le traitement de l'information en mémoire. Or, la dimension des variables cognitives individuelles (styles ou profils d'apprentissage), les connaissances du sujet

à partir desquels ce dernier s'approprie stratégiquement de nouvelles connaissances et savoir-faire constituent l'un des axes moteurs de l' « approche cognitive ». Afin de disposer d'un cadre global des recherches sur lesquelles se fondent les différentes orientations de cette approche, nous proposons de mettre en évidence les principaux objets de recherche de l'approche cognitive :

- le traitement de l'information ;
- la transformation des représentations ;
- la mémorisation et l'automatisation ;
- la conceptualisation ;
- l'interaction sujet-environnement ;
- l'action – et la co-action.

L'attention marquée à l'un ou l'autre de ces éléments caractérise les différentes orientations théoriques qui jalonnent l'histoire de la discipline depuis la fin des années 50.

2.1.2.3 Les principaux courants de recherche liés à l'approche cognitive

A partir de ces priorités accordées à l'un ou l'autre des objets d'étude de l'approche cognitive, nous proposons de distinguer trois grandes « familles » : la première inspirée de la *Gestalt Theorie* envisage l'apprentissage comme un processus de résolution de problème. La seconde correspond aux différentes formes de constructivisme qui partent du principe que l'apprentissage procède d'une interaction entre l'environnement socio-culturel, psycho-affectif et le sujet. La troisième « famille cognitiviste » s'intéresse davantage au traitement de l'information en mémoire, à la mémorisation et à l'automatisation des processus mentaux mise en œuvre pour l'apprentissage. Nous préciserons cet aspect en présentant les éléments clé liés à la mémorisation, à savoir les différents types de mémoire et de connaissances traitées par les apprenants.

2.1.2.3.1 Un modèle centré sur la résolution de problèmes : le gestaltisme

Le gestaltisme ou *Gestalt theorie* (Koffka, 1935 ; Kholer, 1969 ; Wertheimer, 1985) constitue une forme de cognitivisme que nous envisageons à part, contrairement à Weil-Barais (1993) qui l'associe à ce qu'il nomme « cognitivisme structural » en l'associant aux théories de Piaget (1969), que nous plaçons, quant à nous, dans la même mouvance que les théories socioconstructivistes caractérisées par une approche cognitive orientée sur le développement

cognitif de l'individu. Pour le gestaltisme, il s'agit de pousser le sujet apprenant à percevoir la structure globale de la forme linguistique (l'*insight*) afin de l'amener à une appréhension intuitive de la situation de communication au sein de laquelle il est amené à intervenir. La *Gestalt Theorie* place le sujet dans une situation de résolution de problèmes qui constitue l'un des volets forts des approches cognitives à venir. C'est cette théorie qui sera, toujours selon Weil-Barais, le point d 'ancrage théorique de la méthode structuro-globale audiovisuelle conçue par Guberina (1954/1993)[22].

2.1.2.3.2 Les constructivismes

Le point commun de ces courants est d'inscrire la cognition dans la perspective de la psychologie du développement. Il s'agit en effet de mettre en avant la construction et l'évolution des capacités cognitives de l'individu. Tandis que le constructivisme piagétien envisage le rapport entre sujet-environnement et connaissances sous l'angle de l'équilibration, le socioconstructivisme postule quant à lui le rôle fondamental des modèles sociaux et culturels pour la construction des connaissances (Vygotsky, 1934/1984). Cette logique d'imprégnation de l'environnement sur l'individu prend une forme heuristique chez Bruner (1960) et se manifeste ultérieurement, avec la théorie sociale cognitive de Bandura (1980), par la notion d'apprentissages vicariants, c'est à dire des apprentissages suscités par l'exposition à des situations authentiques de communication. Dans tous les cas, nous sommes en présence d'une conception interactionniste où l'appropriation des connaissances se produit, soit davantage et chronologiquement à partir de l'individu chez Piaget (1969), soit, chez Vygotski (1934/1984), à partir de l'environnement. Quoi qu'il en soit, dans une perspective constructiviste ou socio-constructiviste, on envisage la connaissance comme un processus qui associe le sujet à son environnement. La cognition est fortement liée aux facteurs environnementaux.

2.1.2.3.3 Les modèles centrés sur le traitement de l'information

Ces courants ont pour point commun d'envisager la cognition sous l'angle du traitement de l'information, avec pour objectif principal de définir la façon dont les connaissances entrent et circulent en mémoire. Gaonac'h (1991 : 108-109) évoque les travaux de Lindsay et Norman (1977) qui comparent le fonctionnement du cerveau humain à celui d'un ordinateur. Cette analogie prégnante, attribuée à l'approche cybernétique ne prend en compte ni les variables environnementales, ni les facteurs affectifs et/ou émotionnels. Cela a conduit à une conception

[22] Cf. Rivenc (2003) pour une synthèse sur la méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle.

statistique et algorithmique du traitement de l'information dont Rézeau pointe les limites :

> Paradoxalement, les limites de l'approche computationnelle ont mis en évidence ce qui fait la spécificité de l'intelligence humaine, laquelle se caractérise en particulier par une approche heuristique plutôt qu'algorithmique.
> (Rézeau, 2001 : 126)

En dépit de cette critique, il faut souligner que certains des phénomènes mis en évidence par le cognitivisme computationnel, tels que la surcharge cognitive et son corollaire, le délestage, ont porté les enseignants et les concepteurs de matériel pédagogique à être plus attentifs à la quantité ainsi qu'à la qualité des ressources et tâches proposées aux apprenants. Il s'agit en effet, dans cette perspective, d'optimiser la mémorisation des contenus linguistiques et culturels par la mise en place de routines automatisées. Ces routines peuvent en effet améliorer la gestion des informations et/ou des connaissances que l'apprenant extrait de sa mémoire pour une tâche déterminée, permettant un stockage plus efficace des nouvelles informations qu'il intègre et doit réutiliser. Les neurosciences s'orientent également comme nous l'avons déjà signalé sur la dimension physiologique et biologique du fonctionnement cérébral, en termes de zones du cerveau mises en activité pour une tâche donnée et/ou en termes de connexions entre neurones. Weil-Barais adopte une réserve critique quant aux perspectives offertes par le néoconnexionnisme :

> Reste à savoir quel sera l'avenir de ce nouvel avatar du cognitivisme, et aussi à décider s'il s'agit d'une véritable révolution ou au contraire d'un « retour théorique à un behaviorisme statistique et neuronal », comme le pense Tiberghien. (Weil-Barais, 1993 : 54)

Il semble qu'actuellement les neurosciences s'intéressent au rôle de l'imagination, des processus mentaux de construction analogique dans l'appréhension des connaissances. Le lien entre cognition et émotions semble également constituer de nouvelles orientations prometteuses (NKambou, Delozanne et Frasson, 2007). S'il s'agit de mieux comprendre les modes d'appropriation mis en œuvre par des individus pour appréhender et utiliser les connaissances, un rejet total des neurosciences serait excessif. De même, il conviendrait de ne pas rejeter dans l'absolu ni certains principes béhavioristes (pour certains publics et dans une certaine proportion, les exercices structuraux en laboratoire ont une utilité avérée) ni les apports avérés des travaux sur le traitement de l'information en mémoire.

2.1.2.3.4 Apprentissage et mémoire

L'information peut être stockée dans deux types de mémoire : la mémoire déclarative qui stocke des connaissances relatives au monde, c'est à dire des connaissances de nature factuelle ou expérientielle et la mémoire procédurale, limitée en capacité stocke des savoir-faire le plus souvent intériorisés, c'est à dire des routines qualifiées chez certains chercheurs de connaissances explicites. La plupart des travaux postulent que la mémoire fonctionne en trois dimensions : la mémoire sensorielle capte les informations sous forme d'éléments perceptibles (sons, images). La mémoire de travail (ou mémoire à court terme) procède en un laps de temps très réduit à un traitement actif des informations transmises (interprétation, attribution d'une signification stimulant une action de retour) et transmet ces informations à la mémoire à long terme. La mémoire à long terme emmagasine, à des degrés de conscience divers, des informations qui peuvent être sollicitées, réactivées pour un traitement par la mémoire à court terme. Les deux seconds types de mémoire renvoient à deux types d'informations distinctes, déclaratives ou procédurales. Gaonac'h en donne une définition courte et simple :

> A l'instar de conceptions actuellement développées en intelligence artificielle, les connaissances mises en œuvre sont à la fois déclaratives (ou propositionnelles, relatives à des contenus) et procédurales (relatives à des plans d'action). (Gaonac'h, 1991)

O'Malley et Chamot (1990), en reprenant les travaux d'Anderson (1983, 1988), notent que l'acquisition de connaissances procédurales exige davantage de pratique que certaines connaissances déclaratives, le plus souvent factuelles, qui peuvent être acquises en une seule fois. Cela conduit logiquement à mettre l'accent sur l'optimisation des savoir-faire à partir d'un principe relevant de l'économie cognitive : le coût cognitif économisé par la mise en place de routines automatisées par répétition pourrait alors être réinvesti pour la dimension réflexive et la métacognition. Si l'on s'en tient aux seules modélisations cognitives, il s'agirait donc en somme de faciliter les transferts d'informations entre la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. Bien entendu dans des environnements construits par l'homme pour l'activité d'apprentissage, les théories relatives au traitement de l'information ne peuvent pas suffire car elles ne rendent pas compte de la complexité de l'environnement ou des caractéristiques de l'objet d'apprentissage : aucun des ces principes ne peut fonctionner partout avec n'importe quel sujet et n'importe quel environnement. C'est là l'une des principales réserves qui ont conduit O'Malley et Chamot à inscrire leurs travaux dans un environnement scolaire en prenant

en compte les variables pouvant agir sur le traitement de l'information.

2.1.3 Les stratégies d'apprentissages

2.1.3.1 Vue d'ensemble

Malgré l'instabilité terminologique propre au concept de stratégie (Degache, 2000 ; Vergon, 1999 ; Wendt, 2003), en dépit des débats qui ont opposé les chercheurs, la notion de « stratégie d'apprentissage » a connu et connaît encore aujourd'hui un certain enthousiasme en DDLC, illustré par la présence du terme dans des publications récentes (Lewis & Stickler, 2007; Perrichon, 2008; Tang, 2011; Lee-Men, 2011 ; Chazot, 2012). Les stratégies d'apprentissage constituent encore aujourd'hui un concept de référence comme en témoignent la prise en compte de la dimension stratégique de l'enseignement-apprentissage dans le C.E.C.R.L (Conseil de l'Europe, 2001) et l'application du concept, comme l'observe Degache (2000 : 148) dans d'autres champs que celui de la DDLC[23]. Ce dernier note en outre que l'ensemble de la recherche en DDLC reconnaît « un rôle central aux stratégies (et autres processus) de l'apprenant » (*id.* : 148). L'omniprésence du terme aussi bien dans la vie quotidienne, dans les médias, que dans le domaine scientifique (Cyr, 1998 : 3) nous pousse à nous interroger sur les raisons de ce succès. Est-ce le caractère opérationnel et concret des stratégies d'apprentissage et/ou sa nature résolument transversale qui expliquent leur pérennité ?

2.1.3.2 Tentatives de définition et de délimitation

Sur un plan générique, les stratégies d'apprentissage peuvent faire l'objet de tentative de délimitation et de définition, de recherches sur le terrain afin de les identifier et de les classer dans des typologies (O'Malley & Chamot, 1990 ; Wenden, 1985, 1987, 1991 ; Wenden & Rubin,1987, Oxford, 1990, 1994), ou d'études sur leur identification et/ou leur utilisation par les apprenants pour une habileté spécifique, qu'il s'agisse de production écrite (Cornaire & Raymond 1999), de production orale (Sagnier, 2005) de compréhension orale (Cornaire, 1998) ou écrite (Gaonac'h, 1998 , 2003; Cornaire, 1999 ; Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles & Zagar, 1992).
Les stratégies d'apprentissage peuvent également faire l'objet d'études sur leur identification et/ou leur utilisation par les apprenants dans un contexte spécifique tels que les environnements

23 Les différentes classifications des stratégies effectuées par les didacticiens des langues-cultures ont été réinvesties récemment dans le champ de la formation aux soins infirmiers ! (Larue et Cossette, 2005)

multimedia (Duquette, 1998; Atlan, 2000), les projets de travail collaboratif à distance (Lewis & Stickler, 2007), l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire ou de second degré, les recherches sur l'intercompréhension entre langues romanes (Degache, 1992 ; 1994 ; 2006 ; Kellerman, 1983 ; Dabène, 1992 : Carrasco, 2006). En outre, la question des stratégies d'apprentissage, a pu être abordée sous la perspective diachronique de l'évolution historique de la notion dans le champ de la DDLC (Wendt, 2003). La question a également fait l'objet d'analyses critiques et comparées des différentes définitions du terme (Vergon, 1999) ou des débats dans une perspective métadidactique prenant en compte les variations terminologiques dans différentes sphères de recherche en DDLC (Degache, 2000). Enfin, Cyr (1998) opère une systématisation récapitulative des définitions et des classifications de la notion.

2.1.3.3 Historique de la notion de stratégie

Wendt (2003 : 3), Cyr (1998 : 3) et Vergon (1999) rappellent le contexte militaire au sein duquel la notion apparaît en premier lieu, mais ne s'attardent pas sur cette première acception du terme. La dimension belliciste originale du terme « stratégie », est également évoquée par Vergon (1999 : 11-12) qui souligne toutefois la présence minoritaire de la dimension conflictuelle du terme dans son corpus d'écrits scientifiques sur la question. Il faut noter qu'au delà de la « conflictualité », les chercheurs qui se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage intègrent deux dimensions clef contenues dans l'acception militaire : celle de plan et d'action. Gaonac'h (1992) voit dans l'enthousiasme qui a suivi les travaux sur la cybernétique, à la fin des années 1960, l'émergence et le développement de la notion de « stratégie » qui a été appliquée, dès les années 1970, aux processus d'acquisition d'une langue étrangère. Wendt (2003) prend comme point de départ la rupture de paradigme qui naît de l'abandon des thèses béhavioristes, au profit de la centration sur l'apprenant (Degache, 2000 : 148). Vergon (1999), Wendt (2003), ou Degache (2000 :148), situent la première apparition de la notion de stratégie au début des années 70 avec un développement significatif dans les années 1980 stimulé par les travaux de Dansereau (1983) ou Flavell (1976). O'Malley & Chamot (1990) voient dans les travaux de Naiman (1978) et Rubin (1975) sur le bon apprenant, les prémisses d'une réflexion qui aboutira au concept de stratégies d'apprentissage. Les deux chercheurs font également référence aux travaux d'Anderson (1980, 1983, 1985, in O'Malley & Chamot : 19) qui conçoit le traitement de l'information comme une pile de buts prédéterminant un ensemble d'actions, qui seront ultérieurement conçues comme des stratégies (Anderson, 1985, 1998). Wendt (2003) comme Vergon (1999) rappellent en outre, qu'au départ, sans faire l'objet d'études empiriques

ambitieuses, la notion a été abordée par Selinker (1972) dans le cadre des travaux sur l'interlangue, par Dansereau (1984) dans une perspective globale, hors champ de la DDLC. Degache (2000 : 148) signale qu'au cours de la même période des chercheurs tels que Flavell (1976) revendiquent la paternité du concept de stratégie, dans une optique fortement liée à la métacognition qui orientera par la suite les travaux du CRAPEL sur l'auto-formation et les l'auto-apprentissages. Le courant francophone guidé par Holec (1979) préfère la dénomination générique de l' « apprendre à apprendre » (Degache, 2000 : 149).

2.1.3.4 Instabilité terminologique, consensus et désaccords sur la notion de stratégie

2.1.3.4.1 Expression de la variabilité terminologique : problèmes épistémologiques

Un certain inconfort du praticien pourrait découler de la lecture des écrits scientifiques sur la notion de stratégies d'apprentissage, sujette à une forte variabilité terminologique qu'illustre Degache :

> En s'en tenant au champ disciplinaire des LE et en écartant d'emblée tout ce qui peut renvoyer aux stratégies d'enseignement, donc à la méthodologie, il y a encore profusion comme on en jugera par cet échantillon, bien sûr non exhaustif : stratégies d'apprentissage, d'acquisition (Py, 1990), de communication, d'utilisation, de compréhension, compensatoires, mémorielles, attentionnelles, d'évitement, cognitives, métacognitives, socio-affectives préventives, (Véronique, 1992 : 12), de généralisation, d'analogie, d'éludage, de substitution, de formulation, de sollicitation discursives, de transfert voire d'allocation des ressources cognitives. (Degache, 2000 : 152)

Les problèmes de délimitation soulignés par l'auteur se retrouvent dans la définition que Cuq donne du terme « stratégie » : « Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt il renvoie à des stratégies de communication » (Cuq, 2003 : 225).

Atlan (2000), en s'appuyant sur Wenden, met également l'accent sur le profusion terminologique des termes définitoires utilisés pour désigner le terme générique de stratégie : « techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functionnal skills, cognitive abilities, language processing strategies,

problem solving procedures » (Wenden, 1987 in Atlan, 2000 : 113). Principalement, dans la littérature, la notion de stratégie peut en effet être distinguée ou associée à des termes tels que « technique(s)», « tactique(s) », « routine(s) », « procédure(s) », « processus mentaux », «comportements», «plans», « actions ». Ces termes sont choisis par les auteurs pour désigner ce qui est mis en œuvre par les apprenants pour accomplir des tâches spécifiques, qui posent (ou non) problème et/ou pour optimiser l'ensemble d'un parcours d'apprentissage en terme de prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. Cyr fait le même constat concernant la démultiplication des termes pour définir, caractériser ou catégoriser les stratégies d'apprentissage :

> Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problème. (Cyr, 1998 : 3-5)

Cette instabilité terminologique est également mentionnée par Vergon qui admet :

> La variété et le caractère quelquefois disparate des termes utilisés pour désigner la classe à laquelle appartient la notion reflète les difficultés à la cerner précisément. On trouve, entre autres, les termes de "moyens", "actions coordonnées", "comportement", "activités", "ensemble de procédures", "techniques", programme", également un terme aussi vague que "façons" ou encore chez un même auteur (RUBIN, 1987: 19) des termes aussi différents que "mesures, "plans", "routines" ce qui donne un contour bien flou à la notion. (Vergon, 1999 : 12)

Les stratégies d'apprentissages envisagées comme une notion ou un concept polysémique ne manquent pas de susciter des interrogations d'ordre épistémologique (Degache, 2000 : 152) et donc de susciter des débats ontologiques sur ce qu'est ou sur ce que n'est pas une stratégie. Duquette résume bien ces problèmes d'instabilité et de *dissensus* dont l'instabilité terminologique constitue le symptôme et non la cause :

> En somme, la littérature dans le domaine de l'acquisition d'une L2 ne permet pas de dégager un consensus ni sur la définition de stratégie d'apprentissage - certains parlent de techniques ou encore de tactiques - ni sur une classification;

> certaines études mettent davantage l'accent sur le produit, d'autres sur le processus d'apprentissage. (Duquette, 1998 : 237)

Cependant, en dépit des zones floues qui accompagnent la délimitation de la notion, les chercheurs parviennent à s'entendre sur certains des critères définitoires des stratégies d'apprentissage. Les obstacles épistémologiques, terminologiques sont en effet rarement insurmontables et doivent être envisagés dans la perspective d'un débat heuristique au moyen duquel les chercheurs stabilisent progressivement la valeur sémantique des concepts.

2.1.3.4.2 Paramètres de délimitation de la notion : à la recherche d'un consensus

En dépit des divergences, certains consensus réussissent à émerger comme le signale Cyr :

> Malgré ces problèmes initiaux de terminologie, on emploie aujourd'hui l'expression stratégie d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. (Cyr, 1998 : 5)

Vergon (1999) s'efforce également de mettre en évidence certains points de confluence dans les différentes définitions qu'elle examine. Au delà des divergences, ces zones d'entente permettent de dépasser les clivages initiaux, dus au fait qu'au moment où les ouvrages sur la question ont été publiés, les travaux sur les stratégies d'apprentissage n'avaient pas encore, pour reprendre l'expression de Cyr, «livré tous leurs fruits » (Cyr, 1998 : 158). Il s'agit maintenant de faire état des aspects qui guident l'emploi de tel ou tel terme pour définir et délimiter les stratégies d'apprentissage. En s'appuyant sur Wenden (1987), Atlan propose un ensemble de critères pour définir la notion:

- Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif ;
- Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie :
- Elles sont orientées vers un problème ;
- Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication ;

- Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
- Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies. (Atlan 2000 : 113)

Cet ensemble de critères qui intègre les points sensibles à partir desquels nous avons tenté d'apporter notre contribution nous semble satisfaisant, hormis le troisième critère « elles sont orientées » vers un problème, que nous reformulerions sous la même forme que le critère 5 : les stratégies peuvent être sollicitées par des apprenants pour l'ensemble de leur parcours d'apprentissage (dimension réflexive et métacognitive) ou sollicitées pour résoudre un problème particulier pendant l'apprentissage. Afin de clarifier la notion et de rechercher des points d'accords, nous nous appuyons sur Vergon (1999) pour établir en détail les critères qui permettent d'aboutir à des terrains d'entente sur la notion.

2.1.3.4.5 Le paramètre cognitif

Pour Wendt (2003) les stratégies relèvent d'opération de niveau supérieur. Cela les distingue des « tactiques », de niveau inférieur. Selon nous, les stratégies relèvent des processus mentaux, tandis que les techniques renvoient à l'opérationnalisation concrète d'un choix opéré à partir d'une réflexion préalable. Nous retrouvons cette différenciation chez Duquette & Renié :

> Parmi les caractéristiques sur les stratégies d'apprentissage qui font consensus dans le courant cognitif, on peut énumérer les suivantes : les stratégies représentent, d'une part, les procédures générales ou de haut niveau comme par exemple identifier un problème, le planifier, le résoudre et, d'autre part, les procédures spécifiques ou de plus bas niveau comme mémoriser un mot. (Duquette & Renié, 1998 : 238)

2.1.3.4.3 Le degré d'intentionnalité et de conscience

Ces deux critères, liés, suscitent l'un des points de divergence le plus sensible. D'une part du fait de la complexité liée au concept de conscience et d'autre part du fait des difficultés inhérentes à l'observation de ces degrés de conscience chez un individu. Toutefois, pour Mac Intyre :

> L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être

> intentionnelle. (Mac Intyre, 1994 in Atlan, 2000 : 113)

Vergon souligne, quant à elle, que « le fait qu'elle implique l'idée d'action, et pour certains celle d'intentionnalité, a certainement favorisé le succès de la notion » (Vergon, 1999 : 2).

2.1.3.4.4 L'objectivation ou la finalité

La détermination de l'activité cognitive des apprenants par voie de buts, est généralement admise par la communauté scientifique comme un élément définitoire de la notion de stratégie. Dans la littérature cela se traduit par l'association de trois termes qui correspondent à trois critères : « buts », « plans » et « actions ». On retrouve cette association chez Wendt (2003 : 4), Atlan (2000), Vergon (2003 : 13), Degache (2000 : 152). Vergon affirme :

> trois traits ressortent: la stratégie est fondamentalement liée à l'idée d'action, cette action poursuit un but et elle constitue des moyens, organisés méthodiquement, adaptés à la finalité. Les notions de stratégie, d'action et de but paraissent donc étroitement liées. Bange (1992: 76) fait d'ailleurs remarquer que ces trois notions "sont des concepts analytiques nécessaires mais dont les corrélats empiriques sont étroitement liés et même confondus". Le sens courant donné à la notion d'action implique effectivement la notion de finalité. (Vergon, 1999 : 13)

On peut sans doute expliquer la stabilité de cet axe sémantique et terminologique par l'influence des travaux d'Anderson (1998 : 11) qui conçoit le traitement de l'information comme une pile de buts déterminant des actions. Il faut également noter, comme le soulignent Vergon (1999) ou Perrichon (2008), la présence forte de ce corrélat but-action-plan dans les travaux du Conseil de l'Europe (2001). La finalisation constitue donc l'un des éléments définitoires stables sur lesquels fixer des postulats.

2.1.3.4.6 Le degré de conscience

C'est ce point qui fait l'objet des débats les plus passionnés. S'il est extrêmement difficile d'évaluer scientifiquement, même par une triangulation des données, le degré de conscience chez un apprenant pour une tâche spécifique, il est cependant fréquemment admis que les stratégies relèvent de processus conscients. Une stratégie dont un apprenant constate l'efficacité va conduire à l'automatisation de cette stratégie qui devient finalement une routine. Duquette et

Renié définissent les stratégies d'apprentissage comme «les étapes ou actions sélectionnées consciemment par l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou son utilisation de la langue, ou les deux à la fois » (Duquette et Renié, 1998: 238). L'on notera ici l'utilisation de l'adverbe « consciemment » et l'accent mis sur la planification (étapes) ainsi que sur les actions. Même s'il est vrai que certaines intentions peuvent être inconscientes, il n'en demeure pas moins que le plus souvent, le degré de conscience et d'intentionnalité sont fortement liés. Il est évident que la réflexivité, la dimension métacognitive de l'apprentissage vont dans le sens de processus mentaux conscients. Toutefois, c'est sur le degré de conscience que se présentent le plus d'incertitudes. La perplexité des chercheurs se reflète par le recours à des expressions telles que « formes de comportements déployés plus ou moins consciemment», «parfois au-dessous, parfois au-dessus du seuil de conscience» (Vergon,2003 : 7). Aux termes utilisés pour aborder le degré de conscience sont associées les notions de contrôle, d'attention explicite ou pour indiquer des processus inconscients il peut être fait mention de processus automatisés. Cyr (1998 : 10) place quant à lui les recherches sur les stratégies d'apprentissage dans leur ensemble sur une rupture paradigmatique d'avec la psychologie humaniste à laquelle il reproche de trop insister sur les processus inconscients. Il note en revanche que les modèles d'intervention proposés suite aux travaux sur les stratégies s'appuient sur la volonté de « rendre l'élève conscient des aspects cognitifs et affectifs qui interviennent dans l'apprentissage d'une L2 » (*id.* : 11). Le chercheur québécois note en outre que la plupart des interventions pédagogiques liées aux stratégies d'apprentissage (questionnaires, entretiens rétrospectifs, verbalisation à voix haute etc...) tendent toutes à faire en sorte que les apprenant soient conscients des croyances qu'ils ont sur la langue cible, des objectifs qu'ils se fixent et des moyens qu'ils mettent en œuvre pour atteindre ces objectifs (Cuq, 1998 : 135-154).

Ainsi, en ce qui concerne la dimension métacognitive, les stratégies relèvent d'une activité mentale consciente et pouvant être explicitée. En ce qui concerne les stratégies cognitives proprement dites (par exemple la prise de note, la documentation), on peut estimer que des stratégies inadaptées observées chez l'apprenant gagneront à être mises à jour (fort degré de conscience), puis remédiées par le recours à une stratégie plus efficace. Une rétroaction de l'enseignant ou de l'apprenant lui-même, suivie d'une pratique régulière de la stratégie la plus adaptée peuvent alors conduire à son automatisation. A ce moment-là, il s'agit d'un processus inconscient intériorisé et mobilisé inconsciemment sous forme d'une routine. Nous sommes d'avis comme Bogaards (1988 in Vergon, 2003 : 7) qu'à partir du moment où l'activité de l'apprenant redevient inconsciente, il ne s'agit plus d'une stratégie. Ce qui permet d'autre part de faire la distinction entre stratégies (conscientes) et routines (processus inconscients). Duquette

et Renié (1998) s'appuient sur Holec (1979) et Wenden (1990) pour affirmer qu' « apprendre à apprendre implique la prise de conscience du processus d'apprentissage et de sa régulation ». À notre sens, cette affirmation vaut également pour les stratégies d'apprentissage dans leur ensemble. Ce qui n'empêche en rien d'admettre l'existence et la nécessité des processus inconscients, automatisés qui sont mis en œuvre dans l'apprentissage.

2.1.3.4.7 La résolution de problèmes

Pour certains chercheurs les stratégies sont principalement stimulées par un problème ou par une carence ponctuelle ou par des difficultés sporadiques d'apprenants « faibles ». Wendt observe :

> En mettant l'accent sur la résolution de problèmes, Faerch et Kasper se sont parfaitement inscrits dans une tradition établie par Selinker et Lindsay/Norman en 1972, poursuivie par Winitz/Reeds (1975) et Canale/Swain (1980) aux États-Unis aussi bien que par les auteurs allemands ainsi que par beaucoup de leurs successeurs. (Wendt, 2003 : 4)

Wendt critique la position des chercheurs selon lesquels le caractère stratégique de l'interlangue ne concernerait que les étudiants les plus faibles. Wendt se voit conforté par Richterich pour qui les stratégies « ne devraient pas s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité » (Richetrich, 1996 : 61). Une autre objection principale au postulat selon lequel les stratégies seraient liées à un problème ou à une situation problème est que le problème doit d'abord être identifié par l'apprenant avant de mettre en œuvre des stratégies adaptées, ce qui suppose une attention accrue et dirigée de l'apprenant précédant l'apparition et l'identification problème. Enfin, la dimension stratégique de l'apprentissage ne saurait se réduire à la seule résolution de problème car cela reviendrait à évacuer toute la dimension métacognitive (responsabilisation de l'apprenant sur l'ensemble de la formation, engagement, maintien de la motivation, mise en place d'une planification régulière pour ne pas se retrouver en situation de surcharge etc...). Or, cette dimension métacognitive reste stratégique au delà des problèmes qui peuvent effectivement survenir parce qu'elle suscite la mise en place de stratégies cognitives visant à pallier d'éventuelles lacunes. C'est pourquoi Chamot envisage la résolution de problèmes comme l'une des quatre catégories envisagées dans le cadre d'un enseignement à la compétence stratégique :

> a metacognitive model has been developed for organizing learning strategy instruction that includes four recursive (rather than sequential) processes: planning, monitoring, problem-solving, and evaluating. (Chamot, 2004 : 17)

Nous placerons donc la résolution de problèmes comme l'un des cas de figure pouvant se présenter lors d'un apprentissage langagier et non la condition *sine qua non* définissant la nature des stratégies d'apprentissage.

2.1.3.4.8 Le caractère optionnel des stratégies

Dans un contexte donné, plusieurs options de nature méthodologique se présentent à l'apprenant pour accomplir une tâche. Le caractère optionnel est lié au niveau cognitif car l'opération mentale qui consiste à faire un choix implique l'identification de différentes options, la hiérarchisation et l'élaboration par l'apprenant de critères de choix (le coût cognitif et le rendement de chacune des options, par exemple) établis en fonction du contexte, de la tâche, et/ou en fonction de la connaissance que l'apprenant a de ses préférences méthodologiques.

2.1.3.4.9 Consensus sur les critères

Vergon propose selon nous un panorama plutôt juste de la situation :

> Un accord semble cependant se dégager autour de certaines caractéristiques à retenir: une stratégie serait finalisée, constituée d'un ensemble d'actions coordonnées, dynamique plutôt que statique. D'autres caractéristiques paraissent plus problématiques: aucune recherche ne semble pour l'instant avoir permis de valider les caractères individuel, observable et conscient des stratégies. (Vergon, 1999 : 12)

Si les critères de conscience (et donc d'intentionnalité), d'observabilité sont les plus problématiques, ils sont pourtant les plus utiles pour distinguer ce qui, d'une part a trait aux automatismes, et ce qui, d'autre part a trait à l'activité consciente mentale. En outre, comme le signale Vergon, le caractère observable/non observable conditionne la mise en place des protocoles de recueil de données utilisés pour mettre à jour les stratégies. Ce qui pose, encore à ce niveau, des problèmes d'ordre épistémologique dont témoignent les tentatives de délimitation de la notion. A cet égard, il convient de souligner que les méthodologies de recherche mises en œuvre pour identifier, définir et classifier les stratégies d'apprentissage peuvent contribuer à assurer la viabilité des tentatives de catégorisation dont elles font l'objet.

2.1.3.5 Méthodologies de recherche

2.1.3.5.1 Les différents protocoles de recueil de données

O'Malley et Chamot (1990) soulignent l'importance déterminante du protocole de recueil de données pour étudier les stratégies d'apprentissage. Considérant que le succès d'une méthodologie qui s'applique à mettre en évidence plusieurs types de stratégies va dépendre du protocole utilisé, les chercheurs s'appuient sur les travaux de Faerch et Kasper (1987, in O'Malley et Chamot, 1990 : 86) pour définir six variables applicables aux méthodes de recherche utilisées pour l'étude des stratégies d'apprentissage :

- la stratégie ou les stratégies pour l'étude desquelles on met en place un protocole : on peut chercher à examiner une stratégie en particulier ou l'ensemble des stratégies ;
- l'habileté ou la tâche visée : on peut chercher à étudier une compétence donnée ou étudier les habiletés dans leur ensemble ;
- la relation temporelle entre le moment où est utilisée la stratégie et le moment où les données sont recueillies : celle-ci peut être simultanée, immédiate ou différée ;
- le niveau requis permettant au public visé d'informer le chercheur : bien qu'il ne fasse pas l'objet d'une formation spécifique, la réussite ou l'échec de l'utilisation de carnets de bord, par exemple, peut dépendre des consignes données aux participants de la recherche ;
- les modalités d'expression liées au recueil de données : s'il y a lieu la langue utilisée par les apprenants pour répondre à un entretien, le degré de structuration par rapport au matériau utilisé pour le protocole (l'entretien semi directif relève d'une forte structuration, de même que les questionnaires tandis que l'observation ou le recueil de productions peuvent relever d'une structuration plus faible) ; degré variable en fonction des consignes données par le chercheur. Enfin le caractère écrit (carnets de bords, questionnaires, productions) ou oral (entretiens, pensée à haute voix, enregistrement d'interactions orales) des réponses ;
- le caractère individuel ou collectif de ce protocole : cette variable est importante uniquement dans le cas d'entretiens, qui, lorsqu'ils sont conduits en petits groupes, peuvent potentiellement rendre compte des stratégies socio affectives, mais également des stratégies métacognitives et cognitives, par voie de contrastivité.

Chaque choix méthodologique, pris en fonction des variables citées ci-dessus, présente des avantages et des inconvénients. C'est pourquoi la plupart des chercheurs (O' Malley et Chamot, 1990 ; Degache, 2006; Legros et Crinon, 2002) s'accordent à prôner le croisement de différentes méthodes de recherche. Les principaux protocoles utilisés par O'Malley et Chamot sont la verbalisation à voix haute (concomitante, immédiate et différée), les carnets de bord, les entretiens semi directifs, les questionnaires et les expérimentations menées pour des tâches langagières spécifiques. Compte tenu de la variété des aspects de l'objet de recherche et de sa complexité, les deux chercheurs se sont attachés à croiser les six variables citées plus haut en leur appliquant des modalités variées : des études portant soit sur un type de stratégie en particulier, soit sur l'ensemble des stratégies ; des études mises en place pour une compétence en particulier, soit sur l'ensemble des compétences ; des entretiens individuels et collectifs, des tâches variées, des procédés d'introspection en concomitance, immédiates ou différées, des degrés de structuration variés, appelant soit une analyse quantitative, soit une analyse qualitative. O'Malley et Chamot ont ainsi pu obtenir des données pouvant d'une part rendre compte de cette complexité, et d'autre part dépasser cette complexité en fournissant une classification des stratégies d'apprentissage qui repose sur une solide démarche épistémologique.

Degache (2006) pour ses travaux sur l'intercompréhension en langues voisines a également recouru au croisement des approches pour identifier les stratégies d'apprentissages mis en œuvre par des apprenants romanophones. Degache signale les écueils de l'introspection rétrospective utilisée pour rendre compte des stratégies métacognitives mises en œuvre par les apprenants. En premier lieu, l'introspection peut être considérée comme une stratégie métacognitive en soi. En outre, si elle est concomitante avec l'activité langagière, l'introspection peut agir sur elle. Si elle est différée, l'introspection peut impliquer un problème de fiabilité (mémorisation). Enfin, l'introspection rapporte ce que les apprenants disent avoir fait, faire, ou vouloir faire mais ne rend pas compte de ce qu'ils font effectivement. C'est pourquoi, afin de dépasser « l'empan entre le dit et le fait », Degache (1998) nous invite à recueillir, en plus des données introspectives, des données complémentaires obtenues au moyen d'autres méthodes de recherche telles que l'observation, les questionnaires ou l'analyse de production.

2.1.3.5.2 Les différents types d'analyse

Dans l'ensemble, l'approche qualitative a souvent été adoptée pour analyser les données recueillies visant à étudier les stratégies d'apprentissage mais des questionnaires ont également

été utilisés par O Malley et Chamot (1990) pour quantifier les stratégies identifiées. Nous reproduisons dans le tableau th2.2 les types d'analyse pouvant être adoptés pour chacun des protocoles de recueil de données :

Protocole	Analyse
Observation	Structuration forte : analyse quantitative Structuration faible : analyse qualitative
Entretiens (directifs et semi directifs)	Groupe restreint, individus : analyse qualitative Groupe important : analyse quantitative
Questionnaire	Quantitatif
Expérimentation	Quantitatif
Recueil de productions	Groupe restreint, individus : analyse qualitative Groupe important : analyse quantitative
Analyse de documents (recherche sur la recherche ou sur des textes officiels)	Objectif centré sur le contenu : analyse qualitative Peut dans certains cas prêter à une analyse quantitative (fréquence de termes, d'expressions)

Tableau th2.2 : protocoles et types d'analyses utilisés pour la recherche en didactique des langues, d'après le glossaire en ligne de l'A.U.F (Blanchet, 2010)

Dans des recherches complexes, pluridimensionnelles et pluridisciplinaires, il est évident que les équipes de recherche gagnent à recueillir et analyser leurs données de façon complémentaire. Le panel de protocoles utilisés par Degache (2006) illustre bien cette plurimodalité. Legros et Crinon (2002) ainsi que Duquette et Renié (1998) pour les recherches sur les TICE, insistent sur cette complémentarité des méthodes. Duquette et Renié font observer : « chaque méthode a ses faiblesses et la triangulation des données peut aider à les pallier » (1998 : 241). Enfin O'Malley et Chamot (1990), se sont également appuyés sur le croisement des approches qualitatives et quantitatives, pour mettre en évidence les différences significatives pouvant être observées au moyen de protocoles variés, définis en fonction d'objectifs de recherche clairement identifiés. Notons à cet égard que l'ouvrage des deux chercheurs (O'Malley et Chamot, 1990) retrace l'historique et la progression des études qu'ils ont menés avec un recul réflexif permanent et consacrent, dans leur travail, une grande partie à la dimension méthodologique de leurs recherches. On note en effet l'insistance attribuée à la mise en œuvre de méthodes de recherche complémentaires (entretiens, technique de l'explicitation à voix haute « talk aloud », expérimentation individuelle et en groupe, étude longitudinale) qui témoignent également du souci de mettre en évidence les variables subjectives et environnementales. Cette attention portée aux facteurs situationnels a progressivement permis d'assurer la solidité épistémologique des définitions apportées aux stratégies d'apprentissage.

2.1.3.6 Définitions des stratégies d'apprentissage

Comme le signalent Oxford (1994), Cyr (1998), Degache (2000), Chamot (2004), la notion de stratégie a fait l'objet de nombreuses approches taxonomiques qui se sont longtemps substituées à une définition opérationnelle (Vergon, 2003). Les multiples définitions de la notion suscitent plus de débats que les catégorisations qui ont été établies. Degache (2000) attire notre attention sur « le degré de complexité, de planification et d'élaboration à partir duquel on peut estimer être en présence d'une stratégie » (Degache, 2000 : 148). S'appuyant sur les travaux de Wenden et Rubin (1987), le chercheur grenoblois signale la nécessaire distinction entre les stratégies, et les « variables qui peuvent constituer simplement des circonstances favorables à l'apprentissage à savoir :

> -les caractéristiques psychologiques de l'apprenant comme par exemple la prise de risque, la tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté, la dépendance du champ.;
> -le style social comme le degré de sociabilité, d'extraversion, d'empathie ou la compétence sociale et les stratégies sociales qui en découlent ;
> -les variables affectives comme la sympathie ou l'antipathie à l'égard de l'enseignant, de la culture, des natifs, des camarades de classes ou l'état d'esprit dans lequel on se trouve au moment des activités d'apprentissage.
> (Degache, 2000, p. 152-154)

Or ces variables peuvent être confondues avec les « stratégies de l'apprenant » mentionnées par Wendt (2003 : 7), qui englobent, selon lui, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Nous laisserons volontairement de côté ces appellations qui portent à confusion et constituent un choix terminologique minoritaire dans le champ de la DDLC. Retenons pour l'heure que la distinction entre stratégies d'apprentissage et variables individuelles est centrale pour notre objet de recherche. En effet, il s'agit d'identifier d'une part les stratégies mises en œuvre pour la production écrite, la traduction de l'italien vers le français, et d'autre part des remarques des apprenants quant à leur expérience, leur perception de l'environnement pédagogique.

Nous recourrons à la définition la plus générique, celle de Chamot : « Learning strategies are the thoughts and actions that individuals use to accomplish a learning goal ». (Chamot, 2004 : 14). Cette définition des stratégies d'apprentissage, qui contient la dimension des processus mentaux orientés vers une action déterminée par un but, nous paraît suffisamment transversale,

applicable aussi bien à l'ensemble de l'apprentissage qu'aux différentes habiletés. Reste maintenant à faire état des classifications fonctionnelles qui ont été établies en DDLC.

2.1.3.7 Les différentes classifications

Nous ne reprendrons pas ici les comparaisons entre les différentes classifications des stratégies d'apprentissage qui n'apporteraient rien de nouveau à notre propos. Nous renvoyons à Cyr (1998 : 30-40) qui en donne une description complète et exhaustive. Retenons pour l'essentiel que les auteur(e)s qui se sont attaché(e)s à catégoriser les stratégies sont Rubin (1989), Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990). L'inventaire des stratégies établi par Oxford est conçu comme le plus volumineux (une soixantaine de stratégies recensées), critiqué pour son orientation beaucoup plus pratique que théorique (Cyr, 1998 : 30). Jugée trop étendue, redondante et peu détaillée, ne reposant sur aucune théorie, la catégorisation opérée par Oxford montre, selon O'Malley et Chamot, des signes de juxtaposition entre sous-catégories qui rendent problématique son utilisation à des fins de recherche. La logique séquentielle adoptée par Rubin (1989) est intéressante car elle pourrait davantage correspondre à une temporalité qui prolonge le recours aux stratégies dans la perspective d'une continuité après le parcours d'apprentissage. En effet, il s'agit pour Rubin de saisir et comprendre la langue cible, de l'intégrer en mémoire et de la réutiliser ; ce qui permet de faire le lien entre les travaux sur le traitement de l'information (de la perception à la transformation des représentations en connaissances pour aboutir à sa mémorisation) et un possible réinvestissement du concept dans le cadre de la perspective actionnelle. Cela étant, comme le note Cyr (1998 : 35), Rubin ne fait pas la distinction entre les degrés cognitif, métacognitif et socio-affectif. Or c'est là l'un des critères qui a conduit nombre de chercheurs à opter pour la classification de O'Malley et Chamot.

2.1.3.8 La classification d'O'Malley et Chamot

2.1.3.8.1 Présentation générale

La classification d'O'Malley et Chamot (1990) est considérée par la communauté scientifique des didacticiens comme plus complète et plus précise que celles d'Oxford (stratégies directes et indirectes) ou de Rubin (Perrichon, 2008 ; Cyr, 1998). O'Malley et Chamot distinguent trois catégories de stratégies: la catégorie métacognitive, qui comprend le degré de réflexivité des apprenants sur leur façon d'appréhender et d'organiser leur apprentissage en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés, la catégorie cognitive, qui agit directement sur le matériau

linguistique et la catégorie socio-affective, qui inclut le recours à l'entraide entre pairs, gestion du stress, recours à la clarification auprès du professeur. Les définitions qui ont été établies de chaque catégorie et de chaque stratégie se fondent sur des approches méthodologiques variées. Il nous semble important de faire état de la méthodologie de recueil de données qui constitue un facteur de légitimité scientifique.

2.1.3.8.2 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives selon O'Malley et Chamot (1990) sont définies comme l'ensemble des actions et réflexions de l'apprenant sur sa façon d'apprendre, de planifier son apprentissage, de réguler son comportement lors d'une tâche ainsi que sa capacité à s'auto évaluer. Nous reproduisons avec le tableau th2.3 les définitions des stratégies identifiées sous cette catégorie :

Stratégies et traduction d'après Cyr (1996)	Définition donnée par O Malley et Chamot
Planning (Anticipation ou planification)	Planning for and rehearsing ling components to carry out an upcoming language task.
Attention (directed /selective)	Directed: Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignor irrelevant distractors. Selective : deciding in advance to attend to specific aspects of input, often by scanning for key words, concepts and/or linguistic markers.
Self management Autogestion	Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of those conditions.
Self monitoring Auto régulation	Cheking one's comprehension during listening or reading or checking the accuracy and/or appropriatness of one's oral or written production while it is taking place.
Self evaluation Auto évaluation	Checking the outcomes of one's own language learning against a standard after it has been completed.
Problem identification Identification d'un problème	Explicitly identifying the central point needing resolution in a task, or identifying an aspect of the task that hinder its successful completion.

Tableau th2.3 : les stratégies métacognitives d'après O'Malley et Chamot (1990 :137)

Nous tenons d'abord à distinguer d'une part ce qui pourrait apparaître comme l'expression de l'activité métacognitive et d'autre part, les stratégies métacognitives proprement dites :

> La recherche en lecture, aussi bien en LM qu'en LE, s'est heurtée, pour des raisons semble-t-il méthodologiques, à une difficulté que l'on pourrait qualifier de « paradoxe métacognitif » dans le recueil des données. En effet, s'intéresser

> aux stratégies métacognitives en interrogeant le sujet, de façon introspective (en concomitance avec l'activité ou rétrospectivement), c'est forcément prendre un point de vue métacognitif. (Degache, 1998 : 3)

Nous considérerons pour notre étude la verbalisation rétrospective des difficultés et des stratégies mises en œuvre comme une stratégie particulière qui permet à l'apprenant d'exprimer rétrospectivement sa façon d'appréhender son apprentissage. Les stratégies métacognitives sont pour Duquette (1998), comme pour Cyr (1998) d'une importance capitale. En effet, selon le chercheur québécois, la métacognition permet de distinguer d'une part les apprenants experts qui y recourent fréquemment et d'autre part, les apprenants novices ou faibles, qui ne mettent pas en œuvre cette réflexivité. Oxford (1994 : 1) note que la combinaison entre des stratégies métacognitives et des stratégies cognitives peuvent avoir plus d'impact que le recours à une seule stratégie. Plus directement en rapport avec notre situation d'apprentissage, Romainville et Noël (2003) suggèrent de renforcer l'efficacité de la prise de notes par la métacognition. Cela étant, pour les deux chercheurs, la prise de notes est envisagée comme une compétence en soi. Elle est en revanche identifiée par O'Malley et Chamot (1990) comme une stratégie cognitive parmi d'autres.

2.1.3.8.3 Les stratégies cognitives

Pour établir leur classification, O'Malley et Chamot s'appuient sur les processus cognitifs dégagés par Anderson (1980, 1983, 1985) qui en préfiguraient la dimension stratégique, en insistant sur le rôle des images (spatiales ou temporelles) et leur représentation en mémoire. Les stratégies cognitives impliquent une manipulation (mentale ou physique) des matériaux linguistiques ou la mise en œuvre de techniques spécifiques pour une tâche donnée. Nous présentons, dans le tableau th2.4, l'ensemble des stratégies cognitives identifiées par O'Malley et Chamot, avec la définition qui leur est associée.

Stratégies et traduction d'après Cyr (1998).	Définition donnée par O'Malley et Chamot
Repetition Répétition	Imitating a language model including overt practice and silent rehearsal
Resourcing Utilisation de ressources	Using target language reference materials such as dictionnaries, encyclopedias, or textbooks.
Note taking Prise de notes	writing down key words or concepts in abbreviated verbal, graphics or numeral.
Grouping Classement	Classifying words, terminology or concepts according to their attributes or meaning
Inferencing Inférence	Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes or fill in missing information
Deduction-induction : Déduction-induction	Applying rules to understand or produce the second language or making up rules based on language analysis.
Transfer Transfert des connaissances	Using previous linguistic knowledge or prior skills to assist comprehension and production.
Elaboration Elaboration	Relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information to each others or making meaningful personal associations with the new informations.
Summarizing Résumé	Making a mental oral or written summary of new information gained through listening or reading
Traduction Traduction	Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language.

Tableau th2.4 : Les stratégies cognitives, d'après O'Malley et Chamot (1990 : 138)

Cela restera à confirmer lors de l'analyse, mais il nous semble que la prise de notes (note taking) est potentiellement l'une des stratégies les plus couramment utilisées par les étudiants pour l'apprentissage de la production écrite et de la traduction. A première vue, cette stratégie nous paraît très fortement liée aux autres composantes de la catégorie (traduction, inferencing, transfer, elaboration, grouping). Oxford (1994) fait remarquer que les stratégies cognitives sont très souvent mises en avant, au détriment des stratégies socio-affectives qui ont en revanche été moins souvent identifiées et moins souvent étudiées spécifiquement.

2.1.3.8.4 Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives concernent les interactions de l'apprenant avec d'autres personnes (du cadre pédagogique ou hors cadre pédagogique) ou avec lui-même pour venir en appui à une tâche d'apprentissage (O'Malley et Chamot, 1990). Comme pour les catégories précédentes, nous reproduisons les stratégies socio-affectives et la

définition qui leur est associée dans le tableau th2.5 :

Stratégies et traduction d'après Cyr.	Définition donnée par O Malley et Chamot
Question for clarification Clarification/vérification	Eliciting from a teacher or peer additionnal explanations, rephrasing, examples or verification.
Cooperation Coopération	Working together with one or more peers to solve a problem, pool information, check a learning task, model a language activity or get feed back on oral or writing performance
Self talk Contrôle des émotions	Reducing anxiety for learning by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task
Self-reinforcement Auto renforcement	Providing personal motivation by arranging rewards for oneself when a language learning activity has been successfully completed.

Tableau th2.5 : les stratégies socio-affectives, d'après O'Malley et Chamot (1990 :139)

Oxford (1994), comme O'Malley et Chamot (1990) expliquent que les stratégies socio-affectives sont moins mises en évidence du fait d'un manque de familiarité des apprenants pour l'expression de leurs comportements socio-affectifs. Néanmoins, Oxford insiste sur l'importance que recouvre à ses yeux cette dimension pour l'apprentissage des langues étrangères, et partant, suggère aux chercheurs de s'y intéresser davantage. Elle invite également les enseignants à développer ces stratégies chez leurs apprenants. Les stratégies socio-affectives doivent enfin, selon Oxford (1990), être renforcées en lien avec les autres catégories de stratégie et tenir compte des variables individuelles (styles d'apprentissage, objectifs personnels). Dans l'ensemble, les stratégies d'apprentissage telles qu'elles ont été identifiées, classées et définies par O Malley et Chamot (1990) constituent selon nous un instrument théorique suffisamment fiable et transversal pour s'appliquer à la situation d'apprentissage qui nous intéresse. Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, les stratégies doivent être envisagées dans la complexité de l'environnement d'enseignement-apprentissage au sein duquel elles peuvent être observés. Il reste donc à définir les facteurs qui peuvent influencer le recours aux stratégies.

2.1.3.9 Les facteurs qui influent sur le choix des stratégies

Cyr (1998) établit dans sa synthèse une typologie des facteurs qui peuvent affecter l'utilisation des stratégies. Nous reproduisons ces facteurs dans le tableau th2.6 :

Facteurs liés à la personnalité :	style d'apprentissage tolérance à l'ambiguïté réflexion/impulsivité dépendance/indépendance du champ extraversion/ introversion
Facteurs biographiques :	âge sexe origine ethnique et langue maternelle
Facteurs situationnels	degré de compétence de l'apprenant approches pédagogiques langue cible tâches d'apprentissage
Facteurs affectifs	les attitudes et la motivation
Facteurs d'ordre personnel	la carrière ou l'orientation professionnelle le degré de conscience métacognitive l'aptitude

Tableau th2.6 : facteurs pouvant intervenir sur le recours aux stratégies, d'après Cyr (1998 : 81-101).

Pour Cyr, les variables les plus susceptibles d'agir sont les facteurs affectifs et les facteurs psychologiques :

> il apparaît assez clairement que ce sont des variables d'ordre psychologique et affectif, telles la tolérance à l'ambiguïté, l'attitude et la motivation qui ont le plus d'effet sur le degré d'engagement de l'individu et, partant sur son choix de stratégie. (Cyr, 1998 : 101)

Le chercheur fait remarquer que le degré de conscience métacognitive et les exigences de la tâche peuvent constituer des variables déterminantes. La prise en compte des variables liées au sujet, de celles liées à l'environnement permet en outre de concevoir une conception des stratégies d'apprentissage en système où l'on envisage les interrelations entre sujet apprenant, sujet enseignant, environnement, tâche et stratégies.

2.1.3.10 Les interrelations entre les stratégies

Les chercheurs ont déjà identifié des liens patents entre différentes stratégies (O'Malley et Chamot, 1990, Oxford 1994 ; Chamot, 2004), notamment entre les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives (O'Malley et Chamot, 1990), sans toutefois que des études plus détaillées ne s'attachent à mettre en évidence la nature de ces interrelations. Dans un travail précédent, centré sur les stratégies mises en œuvre pour la compréhension des cours magistraux

en sciences humaines (Hamon, 2007), nous avons observé que certaines stratégies cognitives opèrent en concomitance avec des stratégies socio-affectives. Par exemple, la prise de notes peut prendre appui sur la clarification et la coopération avant et après le cours magistral. Nous avons également remarqué un lien entre les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. En effet, dans l'un des entretiens que nous avons menés à ce moment, l'exposition régulière à la langue cible, au moyen d'une situation d'immersion optimisée (stratégie métacognitive), permet à l'étudiante de s'appuyer sur ses colocataires pour vérifier sa compréhension ou optimiser ses techniques de prises de notes (stratégies socioaffectives de clarification auprès des pairs). Le fort degré de métacognition que l'on relève pour les trois étudiantes que nous avons suivies pour ce projet, ainsi que le recours régulier aux stratégies socio- affectives semblent favoriser la mise en place de stratégies cognitives adaptées au cours magistral (prise, de notes, résumé, classement, élaboration). Nous avons enfin relevé des liens entre stratégies de même type et souligné l'importance de l'environnement ; ce qui va dans le sens de la plupart des travaux sur les stratégies d'apprentissage et de la plupart des travaux en DDLC. Notre travail confirme le rôle déterminant de l'environnement pédagogique comme facteur pouvant influer sur la compréhension et le recours aux stratégies (Atlan, 2000). Il s'agit également d'envisager, outre l'environnement d'apprentissage, ce que nous nommons le hors cadre pédagogique au sein duquel certaines stratégies peuvent être mobilisées de façon informelle (jeux de société en langue cible pouvant solliciter l'inférence, la déduction, l'identification de problème, la coopération). La perception active des deux environnements peut stimuler des stratégies par enrichissement ou compensation. Le fait de tirer profit des environnements où se déploient des usages langagiers constituent plus qu'une variable. Nous serions portés à croire qu'il s'agit d'une stratégie en soi qui relève du versant métacognitif (s'exposer à la langue, exploiter toutes les opportunités qui se présentent pour utiliser la langue). Le fait de prendre en considération le hors champ pédagogique dans des contextes d'immersion (de type Erasmus ou autres), d'envisager la composante stratégique au delà de la classe de langue, vont dans le sens d'un lien plus fort entre l'enseignement-apprentissage des langues et le contexte social d'utilisation de la langue cible. Pour l'instant, cette dimension manque encore dans les travaux sur le concept-outil « stratégies d'apprentissage » et constitue l'un de ses points faibles.

2.1.3.11 Des stratégies d'apprentissage aux stratégies actionnelles

Perrichon (2008) note d'une part que les stratégies d'apprentissage ne sont pas toujours envisagées dans la perspective de leur réutilisation en contexte d'agir social, et d'autre part qu'elles sont étudiées dans une perspective de traitement individuel de l'information en vue de l'action langagière. En effet, si O'Malley & Chamot dégagent des stratégies socio-affectives, le lien n'est pas établi, entre l'utilisation d'une stratégie par un apprenant et l'éventuelle médiation d'un pair pouvant modifier le recours à cette stratégie dans le cadre d'un projet centré sur l'action collective. Des recherches récentes, centrées sur les stratégies en contexte de projets collaboratifs mettent davantage l'accent sur la dimension co-active. Lewis & Stickler, (2007) font état de stratégies collaboratives. Mangenot (2003, 2004, 2007) ou Warshauer (1997, 1999, 2000, 2002) s'intéressent aux stratégies de communication dans des environnements numériques d'apprentissage en réseau. Perrichon (2008) avance, dans sa thèse, l'existence de stratégies actionnelles pour faire le le lien entre les stratégies d'apprentissages telles qu'elles ont été réinvesties par l'approche communicative et les stratégies telles qu'elles pourraient être entendues dans une raisonnement tourné sur l'agir social en écho aux notions de co-actionnel et co-culturel défendues par Puren. Perrichon s'appuie sur les six stratégies dégagées par Wolfs (1988 : 28-29 in Perrichon : 175) pour insister sur le rôle opéré par autrui et par la réalité extérieure sur l'évolution des stratégies dans une temporalité liée à l'action. La chercheuse recourt également à la notion de transfert développée par Tardif (1992, 1998, 1999) pour mettre l'accent sur une possible récursivité ou « effet miroir » (Perrichon, 2008 : 168) entre stratégies d'apprentissage et stratégies sociales. Perrichon propose le terme et le concept de stratégies actionnelles dont nous restituons, dans le tableau th2.7, les tenants et aboutissants :

Stratégies actionnelles	Exemples de tâches adjuvantes
Stratégies sociales et informationnelles - Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 ; - Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socioculturels) ; - Proposer de collaborer pour atteindre un but ; - Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations - Mettre en place des projets avec des pairs afin de construire un produit commun. - Élaborer des stratégies pour localiser l'information dont on a besoin pour accomplir la tâche.	Simulation globale Scénario Débat Exposé en groupe
Stratégies socio-affectives - La clarification/vérification ; - La coopération ; - Le contrôle des émotions ; - L'autorenforcement.	Tâches hors-classe type « défi-mission » Travail de groupe de manière générale
Stratégies co-actionnelles - Gestion du non-verbal - La collaboration - Mettre en projet - Autoévaluation des actions individuelles	Projet pédagogique

Tableau th2.7 : stratégies actionnelles, d'après Perrichon (2008 : 180)

Si le concept de stratégie actionnelle nous paraît intéressant et porteur, plusieurs réserves infirment le modèle proposé par Perrichon. En premier lieu, ces stratégies « potentiellement utilisables » ne reposent sur aucune étude menée sur le terrain et ne constituent donc qu'une proposition théorique. En outre, certaines de ces stratégies ne sont pas explicitées ni définies précisément. C'est le cas de la gestion du non-verbal ou de l'autoévaluation des actions individuelles dont on voit mal si et comment elle se distingue de l'autoévaluation telle que conçue par O'Malley & Chamot. De même, il s'agirait de préciser davantage en quoi la collaboration se distingue de la coopération. Enfin la stratégie « rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socioculturels) » relève, sans que cela soit explicité, de la dimension métacognitive et existent déjà chez O'Malley et Chamot. Toutefois, les autres stratégies métacognitives sont

absentes du tableau proposé par Perrichon. L'on peut se demander pourquoi la dimension métacognitive disparaît dans l'optique de la perspective actionelle. Cependant, l'idée générale qui se dégage du travail de Perrichon consiste à inscrire davantage le concept-outil de stratégies d'apprentissage dans la perspective de l'agir social. Il s'agit là d'un principe d'action à retenir pour des recherches ultérieures sur le terrain. Enfin, l'on retrouve dans ce tableau l'autre point faible des stratégies d'apprentissage qui réside en l'absence de stratégies visant la dimension culturelle en tant qu'objet d'apprentissage. En effet, hormis la stratégie de recherche d'occasions pour pratiquer la langue, qui précise entre parenthèse « assister à des événements socio-culturels », la culture n'est pas envisagée comme susceptible de mobiliser des stratégies particulières. Pourtant, dans le cadre de projets d'échanges en ligne tels que le Français en Première ligne[24], Develotte (2005) observe que les thèmes de nature interculturelle agissent comme moteur des interactions. Malgré les points faibles et les limites des stratégies d'apprentissage en tant qu'instrument théorique, le concept-outil a abouti à des pistes d'exploitation pédagogique qui permettent de faire le lien entre les stratégies utilisées par les apprenants et celles des enseignants pour optimiser les compétences méthodologiques de leurs étudiants.

2.1.4 Implications didactiques des travaux sur les stratégies d'apprentissage

2.1.4.1 Stratégies d'apprentissage, stratégies d'enseignement

O'Malley & Chamot, qui consacrent une grande partie de leur travail à lier recherche sur les stratégies et applications immédiates s'inscrit dans ce que Degache appelle « le pragmatisme » anglosaxon (Degache, 2000 : 154). En effet, dans la perspective d'un lien immédiat entre théorie et pratique, les deux chercheurs établissent et recensent sur deux chapitres les possibilités offertes au champ scolaire pour intégrer les stratégies d'apprentissage dans les cours de langue. O'Malley et Chamot adoptent une certaine prudence:

> the question arise of wether less effective learners can learn to use strategies to assist their learning, and if, so, what strategies can and should be taught, and what instructionnal approach can be used to teach the strategies selected (O'Malley & Chamot, 1990 : 151).

[24] Ce projet consiste en la conception de tâches TICE par de futurs enseignants de FLE en formation initiale (master FLE). Ces tâches, centrées sur la dimension culturelles sont ensuite « performées » par des groupes d'apprenants distants. Les interactions obtenues sont ensuite analysées par des enseignants chercheurs. Une présentation détaillée du projet et des publications sont disponibles sur le site : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

L'enseignement des stratégies a suscité d'autres interrogations plus critiques sur la pertinence et la possibilité de former les étudiants à un apprentissage stratégique (Atlan, 2000 : 119). En effet, comme l'affirme la chercheuse, des zones d'ombre subsistent sur la part du conscient et de l'inconscient dans les processus d'apprentissage :

> Le problème de la conscience est crucial pour l'enseignement des stratégies car il détermine le degré d'instruction nécessaire. En effet, on peut enseigner des techniques sans que l'apprenant soit conscient du fait qu'il s'agit de stratégies. Mais on peut aussi enseigner de telle façon que l'apprenant soit au courant de l'existence des stratégies et même enseigner de telle façon qu'on amène l'apprenant à contrôler sa propre utilisation de stratégies. (Atlan, 2000 : 119)

Si l'on souhaite enseigner les stratégies ou plus modestement sensibiliser les apprenants à leur utilisation, cela suppose de limiter l'enseignement des stratégies qui sont les plus fortement intentionnelles, conscientes et observables. Il n'y aurait pas non plus d'intérêt, en termes de coût/rendement cognitif, à demander à un apprenant d'expliciter des stratégies qui fonctionnent déjà, sauf si l'on souhaite que ces stratégies fonctionnelles soient réinvesties par des apprenants, qui eux, ne les utilisent pas. Dans une logique d'échanges entre des apprenants plus stratèges pour une tâche déterminée et des apprenants moins stratèges, l'enrichissement que constitue l'entraide stratégique entre pairs gagne à notre sens à être exploitée. Qu'il s'agisse de la pertinence ou de la possibilité d'enseigner les stratégies, nous sommes d'avis qu'une sensibilisation des apprenants à la dimension méthodologique de l'apprentissage ne peut être que profitable. Toutefois, comme le signale Atlan, il faut garder à l'esprit la dimension éthique soulevée par l'ensemble de l'approche cognitive : « bien qu'il soit normal de vouloir motiver nos apprenants, nous avons l'obligation professionnelle de ne pas les manipuler et de reconnaître que leur apprentissage est en fin de compte de leur propre ressort » (Atlan, 2000 : 121).

Atlan opte comme Degache pour une prise en compte des stratégies d'apprentissage dans l'élaboration des cours et des manuels ou ponctuellement sur des tâches déterminées, plutôt que pour un enseignement systématique des stratégies. Toutefois, sans pour autant adopter une attitude prescriptive, problématique sur le plan épistémologique (compte tenu des incertitudes qui planent encore sur la « boîte noire » de l'apprenant), il est toujours possible de proposer aux apprenants d'établir eux-mêmes un diagnostic des stratégies qu'ils utilisent en dégageant celles qui peuvent poser problème. Il peut également être utile de fournir un éventail des stratégies en

tant qu'options méthodologiques pour l'ensemble de l’apprentissage d'une part, et d'autre part pour des tâches déterminées. Enfin, le fait de stimuler de façon non directive, des échanges entre pairs sur les stratégies pourrait à notre sens garantir un seuil de conscience nécessaire à l'accomplissement de tâches effectuées sur supports numériques et sur Internet. Cela permettrait d'éviter, sinon de réduire, les risques d'autoréférentialité signalés par Linard (2003) ou de calques de schèmes algorithmiques excessivement procéduraux. En somme, il s'agit de rester attentif à l'équilibre entre économie cognitive et dimension réflexive.

2.1.4.2 L'enseignement stratégique

Au delà de l'enseignement des stratégies, il est également intéressant d'envisager les stratégies mises en œuvre par l'enseignant, non pas forcément pour enseigner les stratégies mais pour proposer des solutions didactiques adaptées à des groupes d'apprenants pour apprendre une langue et culture étrangères. O'Malley & Chamot signalent, chez Jones & Al, (1987), la présence de l'expression « enseignant stratégique » :

> In their view a strategic teacher first spends considerable time thniking and making decisions about the variables of the instructionnal process, content to be learned, assessment and development of strategy instruction, then draws on an extensive knowledge base in both the content of the curriculum and teaching and learning strategies. (O'Malley & Chamot : 156)

O'Malley et Chamot soulignent les implications du modèle proposé par Jones en termes de compétences à faire acquérir aux enseignants. Tardif (1992) dresse un portrait de l'enseignant stratégique qui va dans le sens d'une acquisition de la part du praticien de compétences liées à la prise en compte des stratégies d'apprentissage. En dépit des réserves naturelles que l'on peut émettre sur l'approche prescriptive du chercheur québécois, le modèle proposé présente l'intérêt de rattacher les stratégies d'apprentissage aux rôles et missions de l'enseignant qui évaluent qualitativement et quantitativement par rapport aux rôles « traditionnels ». Nous nous appuyons sur la synthèse établie par Cyr (1998 : 116) pour résumer les grands axes de ce portrait : « selon Tardif, l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur ». Il convient de détailler les éléments constituants de ce qui pourrait relever à la fois du profil et de la posture :

L’enseignant est un penseur : en cela il opère le choix des matériaux et des activités en fonction de ce que l'enseignant sait de la langue en tant qu'expert du contenu d'une part et

d'autre part de ce qu'il sait des caractéristiques cognitives des apprenants. Ce choix implique la prise de conscience de plusieurs alternatives possibles d'utilisation ou de manipulation du matériel didactique existant en fonction de paramètres qu'il définit lui même. Le choix établi gagne à être orienté sur le transfert (des connaissances antérieures vers de nouvelles connaissances et de connaissances/compétences acquises en classe vers l'extérieur de la classe).

L'enseignant est un preneur de décisions : Tardif suppose ici que l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre suffisante pour établir lui-même les contenus et méthodes à utiliser. L'idée forte est que l'enseignant n'est pas seulement un technicien qui applique automatiquement des prescriptions. Toutefois, dans certains cadres (notamment dans l'enseignement secondaire) le poids des programmes et des prescriptions rend difficiles cette autonomie supposée de l'enseignant.

L'enseignant est un motivateur : à la suite de Wenden, Tardif estime que l'enseignant doit modifier les croyances ou les représentations négatives d'un apprenant car ces croyances peuvent influer sur l'engagement de l'élève. Il s'agit donc de responsabiliser les apprenants en leur faisant prendre conscience que leur rôle est primordial dans le processus d'apprentissage. Il faut également souligner que dans ce cadre, l'enseignant doit envisager l'erreur comme un droit et la concevoir comme un moyen de stimuler la réflexion des apprenants. Il s'agirait ainsi d'inciter ces derniers à recourir à des stratégies telles que l'autoévaluation et l'autocorrection.

L'enseignant est un modèle : il s'agit pour le praticien d'offrir à l'élève un modèle explicite de l'exécution des tâches demandées et d'application des stratégies employées à cette fin.

L'enseignant est un médiateur : l'enseignant aide l'apprenant à évaluer la difficulté de la tâche, le coût cognitif et le rendement de telle ou telle stratégie. Nous émettons des réserves sur ce point car le coût cognitif et le rendement peuvent varier en fonction du style d'apprentissage de chacun des individus qui composent le groupe classe. La médiation des pairs, mentionnée par Tardif, nous paraît plus à même de stimuler des choix de stratégies en fonction de l'efficacité perçue par les autres apprenants, ce qui permet de contrebalancer une optique prescriptive.

L'enseignant est un entraîneur : ce rôle est fortement lié à l'adéquation entre des situations d'usage de la langue en classe et les situations réelles en contexte social. Du point de vue de la teneur culturelle du terme, nous signalons que la figure du coach est fortement liée à la tradition didactique anglo-saxonne. Ce que Tardif présente comme l'un des rôles de l'enseignant stratégique nous semble plutôt relever d'une posture.

Nous émettons de fortes réserves sur l'orientation instructionniste qui se dégage de ce portrait.

Cela suppose du reste que les stratégies optimales à utiliser pour une tâche sont les mêmes pour tous les apprenants. En outre, on a la sentiment que Tardif fait l'impasse sur le poids des représentations et des croyances que l'enseignant a de son propre rôle. Or, ces croyances sont influencées par l'enseignement qu'il a lui-même reçu, par sa culture éducative. Enfin si Tardif signale l'importance des croyances et des attitudes de l'apprenant, il n'insiste pas suffisamment sur la nécessité de faire émerger celles de l'enseignant qui sont tout aussi déterminantes (Degache, 2000 : 156). Dans son chapitre consacré à l'enseignement stratégique, Cyr (1998 : 130-134) rappelle la position de Wenden (1987) quant au rôle capital de ces croyances, des attitudes de l'apprenant. Celles-ci peuvent concerner l'image qu'a l'apprenant de lui même en tant que personne (image de soi pouvant être marquée aussi bien par les cultures d'apprentissage que par les choix éducatifs familiaux) et l'image qu'il a de lui même en tant qu'apprenant (image de soi pouvant être marquée aussi bien par les cultures d'apprentissage). Les croyances peuvent également influer sur la prise de conscience par l'apprenant de son degré d'autonomie, les conceptions qu'il nourrit sur le rôle de l'enseignant perçu comme devant soit diriger, soit guider, soit se contenter de transmettre des savoirs. Enfin, les représentations sur le statut sociolinguistique et politique de la langue cible peuvent jouer sur la perception de la difficulté d'accès de la langue. Selon Wenden, ces éléments doivent absolument entrer en compte si l'on envisage d'intervenir pédagogiquement sur les stratégies d'apprentissage. Ce qui suppose de postuler l'enseignabilité des stratégies et de considérer comme acquises la pertinence d'une formation spécifique et systématique de l'apprenant aux stratégies d'apprentissage.

2.1.4.3 L'enseignement des stratégies d'apprentissage

Si l'on postule l'*enseignabilité* des stratégies d'apprentissage, des interventions pédagogiques peuvent être mises en place à différents niveaux et différentes étapes pour former les apprenants à l'utilisation des stratégies (Cyr, 1998 : 135-154). L'une des particularités de ces interventions est le recours didactique à des protocoles de recueil de données. Pour former aux stratégies, il est possible d'après Cyr (*id.* : 136-141) de recourir entre autres à des entretiens (individuels et collectifs), des questionnaires (directifs ou semi directifs), des journaux de bord ou encore des verbalisations à voix haute (Talk Aloud Protocol, T.A.P dans la recherche anglosaxonne) sur une tâche déterminée. Ce détournement d'usage des protocoles de recherche pour former les apprenants aux stratégies d'apprentissage ne va pas sans impliquer une certaine prudence et une grande clarté dans la présentation des résultats obtenus (Degache, 1998, 2006).

Il devient en effet nécessaire d'expliciter quels statuts revêtent les stratégies d'apprentissage mises à jour: informations pour le chercheur ou instrument pour le praticien ?
Selon Cyr (1998 : 135-154), l'intervention pédagogique peut procéder en trois temps : une phase d'observation**,** une phase d'intégration-utilisation (planification des stratégies sur lesquelles l'enseignant estime important de travailler, la « leçon zéro » consacrée à la mise en évidence par l'enseignant des connaissances et prérequis exigés par l'apprentissage d'une LE[25], l'objectivation qui consiste à demander aux apprenants ce qu'ils font dans une situation d'apprentissage déterminée). L'intervention pédagogique gagne enfin à passer par une phase d'évaluation où l'on incite les apprenants eux-même à mesurer l'efficacité des stratégies utilisées, en termes de « compétence générale plutôt que sur les résultats eux-mêmes » (Cyr, 1998 : 152). Cette évaluation est conçue à partir de critères telles que les améliorations dans l'exécution des tâches, l'opérationnalisation de certaines stratégies sous forme de techniques, l'évolution dans le temps, les transferts d'une tâche à l'autre, d'un contexte à l'autre ou encore la modification des croyances, attitudes et représentations des apprenants au terme de leur parcours d'apprentissage. O'Malley & Chamot (*id.* 152-153) présentent plusieurs options pour enseigner les stratégies d'apprentissage : un enseignement des stratégies distinct des autres enseignements ou bien un enseignement intégré et contextualisé des stratégies au sein même du cours du langue, ou encore un enseignement mixte, séparé et intégré des stratégies articulant les deux démarches, tirant le meilleur profit des deux options (la transversabilité dans le cas de l'enseignement séparé, l'application immédiate en contexte favorisant le transfert dans l'autre cas). En outre, les stratégies peuvent être soit amenées de façon directe, avec une explicitation de la part de l'enseignant qui nomme et définit les stratégies ou bien dans une perspective plus heuristique où l'on incite l'apprenant à faire émerger les stratégies qu'il utilise sans recourir au métalangage cognitif. L'ajout d'une composante métacognitive a permis de concilier les deux démarches et d'aboutir d'une part à un meilleur transfert, d'autre part à une pérennisation des stratégies.
Des dispositifs ambitieux ont été mis en œuvre à un niveau institutionnel dans les pays anglo-saxons (intégration dans les programmes et curriculum). Il s'agit d'intégrer à la pratique de classe des activités qui ont pour objectif de faire repérer et mettre au jour les stratégies en stimulant la réflexion des apprenants sur l'accomplissement d'une tâche déterminée. Cyr (1998) donne de nombreux exemples de questionnaires et d'autres activités que nous ne reprendrons pas ici. Nous nous limiterons à signaler l'existence du dispositif CALLA (Cognitive Academic

[25] Cette leçon zéro, peut prendre la forme d'un diagnostic réalisé par l'apprenant sur le modèle du Portfolio Européen.

Language Learning Approach) mis en place par O'Malley & Chamot (1990 : 157, 191-204) et du programme Computer-Assisted-Cooperative Learning Program (Dansereau, 1984 in O'Malley & Chamot, 1990 : 157) qui visent à intégrer l'enseignement des stratégies dans une logique curriculaire pour l'enseignement de la langue maternelle ou de langues secondes.

2.1.4.4 Quelques réserves concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissages

Degache (2000 : 156) note l'effort que l'enseignant doit fournir pour intégrer la dimension stratégique à son enseignement, notamment en termes de conception des cours, de diagnostic et de ciblage des stratégies en fonction d'une compétence et d'une tâche spécifique, d'incitation des étudiants à la méta-réflexion, et d'évaluation de ses stratégies d'enseignement. O'Malley et Chamot font le même constat d'un investissement significatif de la part de l'enseignant, avec des résultats qui peuvent ne pas être à la hauteur de cet investissement. Les deux chercheurs observent une carence en ce qui concerne la formation de formateurs pour l'appropriation du concept et son utilisation dans la pratique de classe : « very little attention has been given to training in which teachers are familiarized with techniques for learning strategy instruction » (O'Malley et et Chamot, 1990 : 155). Cette carence, également observée pour le rôle de conseiller en centre de ressources, peut s'expliquer selon eux par le manque de manuels, de matériels didactiques intégrant la dimension stratégique. Pour Degache (2000 : 156), cette présence de la dimension stratégique, encore peu présente dans les manuels, serait souhaitable de sorte à favoriser la connaissance par les apprenants des options possibles auxquelles comparer leurs propres stratégies. Cette intégration de la notion dans les matériels didactiques et cette connaissance des stratégies existantes semblent être plus raisonnable qu'un entraînement systématique aux stratégies. Outre l'investissement de l'enseignant, la complexité de la notion, son instabilité théorique, l'incompatibilité de certaines classifications sont les raisons qui conduisent Degache à affirmer :

> la réflexion sur les stratégies en classe de langue ne peut se limiter en fait qu'à la prise de conscience d'un cadre général de façon à pratiquer un entraînement stratégique de nature plutôt collective. C'est évidemment plutôt dans le cadre de l'apprentissage en autonomie complète ou partielle, que cette démarche pourra être conduite. (Degache, 2000 : 156)

Atlan adopte la même prudence et préconise une simple prise en compte des stratégies d'apprentissage :

> Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, il ne nous appartient pas d'obliger l'apprenant à utiliser les stratégies d'apprentissage que nous trouvons pertinentes, mais de tenir compte, lors de l'élaboration de nos méthodes et de notre enseignement, de ses motivations et de son style d'apprentissage afin d'améliorer à la fois ses compétences linguistiques et ses compétences stratégiques. (Atlan, 2000 : 121)

Degache (2000) avance en outre la possibilité de recourir aux TICE pour stimuler le recours de certaines stratégies. Nous verrons ce point spécifique lorsqu'il s'agira d'examiner les usages des TICE.

2.1.5 Synthèse sur les stratégies d'apprentissage

Il ressort des différents écrits sur les stratégies d'apprentissage qu'en dépit des difficultés théoriques et pratiques liées à la notion, il soit possible d'adopter une définition qui distingue les stratégies d'apprentissage des autres termes avec lesquelles elles font l'objet de débats terminologiques (techniques et routines principalement). Nous nous en tenons aux stratégies d'apprentissage et laissons de côté les autres types de stratégies dégagées au niveau le plus générique (stratégies de l'apprenant, stratégies de communication). En outre, nous attribuons aux stratégies les caractéristiques suivantes :

- il s'agit de processus mentaux au plus haut niveau (conceptualisation/stratégies vs opérationnalisation/techniques et automatisation/routines) ;
- les stratégies impliquent un fort degré d'intentionnalité et de conscience ;
- les stratégies impliquent un choix entre plusieurs options ;
- les stratégies sont finalisées (déterminées par un but) et donnent lieu à des actions ;
- les stratégies sont dynamiques et peuvent évoluer en fonction de l'entraînement et des rétroactions des pairs ou des enseignants ;
- le recours aux stratégies est influencé par des variables liées aux sujets (croyances, styles, attitudes des apprenants et des enseignants) et à l'environnement (environnement d'apprentissage et hors champ pédagogique) ;
- les stratégies et les variables (styles et profils d'apprentissage) gagnent à être distinguées ;

- -les stratégies peuvent être stimulées par l'identification d'un problème mais pas de façon exclusive: elles peuvent relever de dispositions de l'apprenant concernant la globalité de son parcours d'apprentissage ou être utilisées sans qu'il y ait un problème ;
- les stratégies ne gagnent pas à se limiter seulement aux apprenants novices ou aux apprenants en situation de difficulté ;
- les stratégies qui concernent la globalité du parcours, fortement orientées sur l'autonomie, sont centrales et peuvent jouer un rôle de catalyseur sur les autres types de stratégies ;
- les stratégies son souvent interreliées et gagnent donc à être envisagées comme un système ;
- les stratégies peuvent demander à l'apprenant un coût cognitif important ; ce qui conduit à adopter une certaine prudence pour d'éventuelles interventions didactiques.

En ce qui concerne le choix de la catégorisation, nous nous appuierons dans le présent travail sur la classification d'O'Malley et Chamot (1990) qui, d'une part distinguent au plus haut niveau les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives, et qui d'autre part proposent un inventaire des stratégies fondé sur la triangulation des données et sur un appareil méthodologique fiable et complet. Pour ce qui est de l'enseignement des stratégies, nous souhaitons mettre en évidence les aspects les plus significatifs. En premier lieu, l'investissement en temps de formation pour l'enseignant, le manque de matériel adapté, les incertitudes théoriques sur la notion rendent difficile l'enseignement des stratégies. C'est pourquoi l'enseignement des stratégies ne peut que se limiter à une sensibilisation ponctuelle des apprenants. Toutefois, il est non seulement intéressant mais également souhaitable de faire le lien entre l'enseignement et l'apprentissage des stratégies. Enfin, la dimension stratégique de l'enseignement peut être conçue de façon générique comme les choix opérés par le praticien pour faciliter l'apprentissage et favoriser l'autonomie des apprenants.

2.2 Les approches cognitives en traduction

2.2.1 Vue d'ensemble

Sur le plan de l'héritage scientifique, Vandaele (2007) oppose le courant cognitiviste d'orientation computo-symbolique, héritier de la philosophie dualiste cartésienne, aux courants cognitivistes de tradition philosophique spinozienne qui mettent en évidence le rôle du fonctionnement biologique du cerveau, qui stimule à la fois les fonctions métaboliques, les émotions et la pensée. Vandaele associe le cartésianisme au connexionnisme. L'auteure réfute son caractère objectiviste excluant toute forme de prise en compte des processus mentaux, considérés par les béhavioristes comme non-observables et non-viables scientifiquement. Au contraire, les thèses innéistes replacent l'activité mentale de l'apprenant au cœur du débat scientifique. Dès lors, cognitivistes et gestaltistes vont influer sur les travaux traductologiques et s'intéresser au traducteur en tant que sujet doté de schèmes mentaux intégrés. Il nous paraît intéressant de relever que les théories de Lakoff (1999) semblent se rapprocher des théories gestaltiennes. En effet, pour les gestaltistes, la mise en forme de la pensée opère à partir d'une perception spontanée de la forme, à savoir l'*insight.* Cette perception trouve des échos dans la notion de projection imaginative, avancée par l'expérentialisme :

> Le cognitivisme expérientialiste s'oppose au cognitivisme objectiviste sur différents points fondamentaux. Premièrement, tout comme Edelman, Lakoff postule l'incarnation de la pensée, en ce qu'elle implique l'expérience sensori-motrice. Deuxièmement, le sens (meaning) implique une projection imaginative (et non une correspondance stricte de symboles abstraits avec des signes ou des objets), qui com- prend la schématisation, la catégorisation, les conceptualisations métaphorique et métonymique et qui permet de passer de l'expérience corporelle structurée à l'élaboration de modèles abstraits. (Vandaele, 2007 : 134)

Politis revient quant à lui sur le rejet du béhaviourisme et des travaux sur la traduction automatique en tant que point de départ et acte de naissance d'approches centrées sur les processus et la dimension cognitive :

> Ce tournant vers la psychologie cognitive est le résultat de la prise de conscience du fait que les recherches dans le domaine de la traduction automatique ne

> pouvaient pas offrir une solution fiable aux besoins du marché de la traduction. (Politis, 2007 : 157)

Cependant, pour Politis, c'est surtout l'école interprétative de Paris qui impulse, dès les années 1980, le tournant cognitif :

> L'introduction de paramètres des sciences cognitives s'est effectuée dans un premier temps principalement par l'École interprétative qui considère le traducteur/interprète comme une entité cognitive qui a pour mission de faciliter la communication. (Politis, 2007 : 157)

Les approches cognitives et l'orientation processus en traduction font alors l'objet d'études plus poussées dès la deuxième moitié des années 1980 (Krings, 1986 ; Séguinot, 1989 ; Lörscher, 1989 ; Kussmaul, 1995 ; Königs, 1996 ; Tirkonnen-Condit, 1988, 1989, 1990, 1992; Lee-Jahnke, 2005). Ces approches sont présentées dans des ouvrages de synthèse et des articles récents (Guidère, 2010 ; Munday, 2009, 2012, Hurtado-Albir & Alves 2009 ; Kelly, 2005 ; Vandaele, 2007 ; Politis, 2007 ; Tatilon, 2007) sur lesquels nous nous appuierons pour établir notre panorama général de l'approche cognitive en traductologie. D'une façon générale, nous retrouvons dans les travaux de synthèse une référence appuyée aux travaux sur le fonctionnement de la mémoire, à la psycholinguistique en tant que discipline principale d'emprunt, et aux études récentes sur les neurosciences dans la perspective expérientialiste et dans la dimension neurobiologique de l'activité cognitive mise en œuvre lors de l'activité traduisante :

> Les sciences cognitives s'intéressent aux processus mentaux qui sont mis en œuvre dans les différentes activités humaines. De ce point de vue, la traduction est envisagée comme un processus de compréhension et de reformulation du sens entre deux langues, intégrant un traitement particulier de l'information.
> (Guidère, 2010 : 63)

Guidère (2010 : 63-65) identifie plusieurs axes de recherche liés aux approches cognitives : l'analyse des phases génériques du processus à un niveau cognitif élevé (compréhension, reformulation et mémorisation) et les étapes de réalisation correspondant à ces processus (analyse, synthèse et révision). Guidère note que des débats entre spécialistes du domaine peuvent porter sur la hiérarchisation de ces étapes, leur intervention sur le plan chronologique

et les modalités d'accès au sens : sémasiologique (du sens vers la forme), ou onomasiologique (de la forme vers le sens). Le chercheur genevois relève également parmi ces axes de réflexion et de recherche théorique des interrogations portant sur la résolution de problèmes et les stratégies de traduction :

> Quels sont les indicateurs des problèmes de traduction ? Quelle est la fréquence de ces problèmes, quelles sont les stratégies employées par les traducteurs pour les traiter ? Quelles sont les stratégies les plus employées ? Autant de questions qui concernent aussi bien le contexte d émission que celui de réception. (Guidère, 2010 : 63)

Ce volet de la résolution de problèmes (articulé avec la prise de décision) constitue un axe important de l'approche cognitive, qui, comme le souligne Sternberg (1990), peut inscrire les recherches soit dans une perspective computationnelle qui met l'accent sur les calculs algorithmiques conçus comme précédés génériques de résolution de problème, soit dans une perspective heuristique centrée sur une exploration sélective et discriminatoire du texte source et/ou sur des principes de perception/intuition globales qui relèvent davantage d'une tradition gestaltienne (Gil-Bardaji, 2010 : 276), soit, enfin, dans des approches qui tentent d'articuler ces deux dimensions, l'une plus exploratoire (la *Gestalt theorie*), l'autre aboutissant à une conception plus mécanisante du traduire. Gil-Bardaji (i*d.* : 278) préconise une approche qualitative de la résolution de problème, « guidée par des principes conceptuels qui lui donnent du sens ». Malgré la difficulté de parvenir à un consensus sur la notion de problème, Gil-Bardaji fait valoir :

> Il est toutefois certain que la notion de problème ne cesse de gagner de l'importance en traduction, spécialement à cause de la tendance croissante à considérer le problème comme le moteur déclenchant toute une série de processus mentaux. C'est donc la pierre de touche de multiples études, en particulier celles qui concernent la didactique de la traduction.
> (Gil-Bardaji : 2010 : 279)

S'il est certain que la place occupée par la résolution de problèmes et la prise de décisions est centrale dans les travaux centrés sur les processus, il n'en demeure pas moins que cette centration exclusive sur le problème est discutable et qu'elle ne doit pas faire oublier d'autres aspects, d'autres courants qui permettent d'envisager l'activité cognitive du traduire dans une

perspective plus large. Munday (2012 : 99) de même qu'Alves & Albir (2009 : 60) associent par exemple à l'approche cognitive la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986, 1989; Gutt, 1991) qui insiste sur la hiérarchisation des choix de traduction en fonction de l'intention communicative. Cette hiérarchisation implique de la part du traducteur la mise en place d'une critérisation liée à l'environnement cognitif du destinataire. Notons que cette capacité du traducteur à inférer les attentes du destinateur implique en soi, de la part du traducteur, un fort degré d'élaboration en amont qui précède la manipulation et les opérations langagières. Nous retrouvons cette compétence implicite de hiérarchisation menant à une prise de décisions puis à une action chez Cortese (1990) et Lee-Jahnke (2005). Munday (2012 : 99), qui n'utilise pas explicitement le terme « approche cognitive », voit en outre dans la théorie du sens un élément charnière des études centrées sur le processus. La théorie du sens, portée entre autres par des chercheurs de l'E.S.I.T tels que Seleskovitch (1978) Seleskovitch et Lederer (1984), Lederer (1994) et Delisle (1980, 1984, 1988) mettent l'accent sur les compléments cognitifs : la notion couplée de bagage et de contexte cognitifs s'inscrit dans la prise en compte des dimensions cognitives et affectives envisagées comme distinctes et inséparables. Dans cet esprit, les éléments d'un texte vont stimuler les connaissances antérieures du traducteur, composées des connaissances factuelles et des expériences émotionnelles intégrées dans la mémoire à long terme. Ces connaissances antérieures peuvent couver de façon latente sous forme de représentations mentales ou de schémas. L'expérience traduisante se constitue au fur et à mesure des textes traduits, s'accumulant ainsi chez le traducteur qui peut ensuite les convoquer ultérieurement pour d'autres *voyages traductifs*, si l'on veut filer la métaphore du bagage. Le contexte cognitif peut quant à lui être envisagé comme la somme des connaissances et vécus transmis par la lecture/compréhension du texte à traduire. L'un des autres éléments clefs de l'école interprétative est la déverbalisation, sujette à controverse.

Munday (2012 : 98-99) rappelle les quatre phases du processus établies par Lederer : la phase de lecture/compréhension, la phase de déverbalisation (à même de réduire les risques de calque ou d'interférences), la phase de ré-expression, et enfin la phase de vérification. Les travaux sur la déverbalisation ont récemment fait l'objet de recherches visant à dégager la créativité mise en œuvre par le traducteur pour construire du sens (Rydning, 2005). Dans cette perspective, l'on peut considérer que la construction du sens est précédée d'une déconstruction des formes verbales qui lui sont associées dans le texte source. Rydning replace la problématique de la déverbalisation dans le cadre d'une réhabilitation du concept portée par deux courants de recherche centrés sur les processus :

> With the advent of cognitive linguistics, and in particular two of its most recent trends, the cognitive theory of metaphor and metonymy (CTMM) and the blending theory (BT) which seek to explain the way we think, the way we conceptualize things and events, the complex mental phenomenon of sense construction in discourse has however suddenly turned into a research object of prime interest. (Rydning, 2005 : 394)

Toutefois, Munday s'interroge justement sur l'exploitabilité de la phase de déverbalisation à des fins de recherche :

> Se la deverbalizzazione avviene in uno stato non verbale della mente, come può il ricercatore ottenervi accesso se non attraverso la forma ricostituita dell'output verbalizzato in seguito della fase di ri-espressione ?
> (Munday, 2012 : 99)

Cet aspect d'autant plus sensible que nombre de recherches pouvant être liées à l'approche cognitive recourt au protocole de verbalisation à voix haute pour expliciter le processus de traduction en interrogeant des traducteurs exécutant des traductions en temps réel. A notre sens, si l'on doit reconnaître l'intérêt certain de ces recherches qui mettent en avant l'élasticité mentale, le rôle de l'intuition et de l'analogie au cœur du processus de traduction (ce qui tendrait à réhabiliter la dimension artistique de la pratique traductive), il n'en demeure pas moins que l'exploitabilité du concept à des fins didactiques pose problème car l'on voit mal quels types de tâches concrètes pourraient être mises en place par l'enseignant pour aider les apprentis traducteurs à déverbaliser.
Un autre volet de l'approche cognitive se trouve illustré comme nous l'avons vu plus haut, dans les recherches plus récentes orientées sur l'activation de zones cérébrales, l'identification et le fonctionnement du cerveau pour des tâches précises de traduction (Politis, 2007, Lee-Jahnke, 2005, Vandaele, 2007). Ces expérimentations en laboratoire, qui recourent, entre autres, à l'imagerie médicale, font l'objet de traitements statistiques. Les recherches dans ce domaines sont encore trop récentes pour faire état de résultats exploitables en didactique de la traduction. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, certains principes pourraient légitimement être pris en considération pour comprendre les processus mis en œuvre dans l'activité traduisante.

2.2.2 Méthodes de recherche pour analyser les processus traductifs

Guidère (2010), Munday (2009, 2012), Lee-Jahnke (2005) font état des différents protocoles de recherche utilisés pour étudier les processus mentaux. Il peut s'agir de questionnaires, d'entretiens diagnostics et rétrospectifs, de verbalisation introspective en cours d'exécution de la tâche (T.A.Ps) ; d'observation ; ou encore de l'utilisation de logiciels tels que Translog qui permettent le traçage et la mémorisation des mouvements de claviers ou la mesure, sur l'écran de l'ordinateur, des trajectoires oculaires du traducteur. Enfin, des tests en laboratoire recourant à l'imagerie médicale (électroencéphalogrammes, résonance magnétique) sont mis en œuvre pour obtenir des données sur l'activation des zones cérébrales impliquées lors d'une tâche de traduction.

Guidère (2010 : 64) et Munday (2012 : 101) observent tous deux l'importance prise par la verbalisation à voix haute, c'est à dire les « Talk Aloud Protocols », pour lesquels nous utiliserons désormais l'acronyme T.A.Ps. Les T.A.Ps peuvent viser différents aspects du processus : les critères de prise de décision, les stratégies de résolution de problèmes traductionnels, les modes de créativité ou les facteurs émotionnels. Guidère note que les T.A.Ps, qui peuvent être introspectif (verbalisation synchrone pendant l'activité) ou rétrospectifs, sont critiqués du fait même de la médiation langagière qu'ils sollicitent ; laquelle peut susciter un écart difficilement mesurable entre le dit et le fait. C'est pourquoi, il convient de compléter ces protocoles par l'observation des traducteurs, par des questionnaires ou bien par des analyses de traduction elles-aussi sujettes à des failles, notamment en termes de critères d'évaluation ou plus génériquement, de catégories d'analyse. Padilla (1999 : 70) note que les premières tentatives des chercheurs pour dégager les processus en œuvre pour la traduction ont été critiquées parce que les méthodes, n'opérant pas directement sur le terrain, évacuaient certaines variables liées à l'environnement : « In the field of translation and especially in that of interpreting, much of the empirical research dont to date has been criticised for its lack of ecological validity » (Padilla, 1999 : 70). C'est pourquoi l'auteure se prononce en faveur de la triangulation des données. La complémentarité des méthodes peut selon elle assurer la validité des résultats obtenus : « the contrast and convergence of the data obtained with different methodologies is what makes the results valid » (Padilla, 1999 : 71).

Compte tenu de la complexité du processus à étudier, Padilla propose de recourir à quatre paramètres : la complexité globale de la tâche, la simultanéité, des indicateurs de performance et les variations qui peuvent survenir dans ce qu'elle nomme « mental model » (Padilla, 1999 :

74). En ce qui concerne ce dernier point, l'auteure, qui met l'accent sur l'importance des variables contextuelles et culturelles, propose deux démarches pour évaluer les éventuelles variations entre l'état initial du sujet, l'état initial de l'environnement et les modifications pouvant être opérées sur le sujet par la tâche elle-même. Il peut s'agir d'un examen direct par le biais de l'observation ou de questionnaires dirigés et/ou d'un examen indirect en observant, par une série de tests, avant et après la tâche, la trace des processus mis en œuvre. L'auteure souligne que non seulement les variables mais leur influence sur l'activité traduisante peuvent être un objet d'étude en soi. En ce qui concerne spécifiquement les TAPs, Politis note :

> La principale critique formulée à l'égard de cette méthode est qu'elle n'implique pas nécessairement l'extériorisation de tout ce qui se passe dans le cerveau humain. Ceci résulte du fait que certains processus cognitifs ne sont pas perceptibles par l'introspection ou parce que entre le cerveau du traducteur et la description de ce qui s'y passe s'intercalent plusieurs « filtres », ce qui a comme conséquence la déformation de ce qui s'extériorise.
> (Politis, 2007 : 157)

Ainsi, comme on peut le constater, rien n'est à priori garanti en termes scientifiques, lorsqu'il s'agit de se pencher sur « la boîte noire » du traducteur ou de l'apprenti traducteur. C'est là l'une des pierres d'achoppement de l'approche cognitive.

2.2.3 Réserves émises sur les approches cognitives

Si les méthodes mises en œuvre pour l'analyse des processus font l'objet d'une attention portée sur les variables (environnement, traducteur), ces dernières n'échappent donc pas aux réserves, émises entre autres, sur la modalité langagière des T.A.Ps :

> Malgré l'aide indéniable qu'apporte la technologie, cette diversité de méthodes cognitives indique paradoxalement la difficulté d'étudier l'activité mentale et les processus de traduction qui lui sont associés.
> (Guidère, 2010 : 65)

D'une façon générale, même si Lee-Jahnke adhère aux études centrées sur le processus de la traduction (*vs.* centrées sur le produit), elle se demande si ces dernières ne relèvent pas d'un effet de mode qui se traduisent par une omniprésence des sciences cognitives dans le champ de

la traductologie : « we must bear in mind that there are attempts to explain nearly every learning process or behaviiour these days through cognitive sciences » (Lee-Jahnke, 2005 : 360). Plus le nombre de recherches s'accroît et s'étend à d'autres disciplines, plus il devient difficile de juger de la pertinence des approches quelles qu'elles soient, d'autant plus lorsque des courants de recherche opposés viennent également brouiller les cartes conceptuelles d'un même domaine comme les neurosciences expérentialistes et le versant neurobiologique (Vandaele, 2007 : 130). Le risque majeur de cette situation est bien entendu la moindre influence d'autres approches et la centration exclusive sur la dimension cognitive. Ces questions ont des implications de nature politique. Toutefois, nous ne traiterons pas ici des effets de domination d'un champ de recherche sur un autre, ni des champs d'influences des différentes cultures scientifiques véhiculées par les théories cognitives de la traduction. Les luttes de pouvoir institutionnelles pourraient faire l'objet d'études spécifiques en sociologie des sciences ou en anthropologie, qui dépassent de loin l'objet de notre recherche. Cela étant, au delà de la situation controversée de monopole des approches cognitives, Guidère note le manque de continuum entre théorie traductologique et pratique :

> L'approche cognitive – malgré son intérêt indéniable pour la théorie de la traduction - a du mal à fournir des indications pratiques pouvant être utiles au traducteur dans l'exercice quotidien de son métier. (Guidère, 2010 : 65)

Comme nous l'avons vu, le concept de déverbalisation est sujet à débats, de même que la verbalisation en tant que protocole. C'est pourquoi Hurtado-Albir et Alves (2009) insistent sur la nécessité de renforcer et d'intensifier les projets expérimentaux de sorte à confirmer ou invalider, dans une perspective épistémologique, les travaux et les résultats déjà établis.

2.2.4 Approche cognitive et didactique de la traduction

L'approche proposée par Tatilon (2007) envisage le processus de traduction en termes de temps et d'effort de traitement et conçoit le processus de traduction en termes d'économie cognitive. Ce principe d'économie cognitive, hérité des travaux sur le fonctionnement de la mémoire, met en évidence l'importance et la complexité de la charge cognitive qui impliquent un traitement adéquat pour libérer au maximum la capacité limitée de la mémoire de travail (connaissances procédurales assurant la circulation et le transfert des connaissances déclaratives). Avant toute chose, le chercheur québécois part d'un modèle de l'acte traductif qui a le mérite d'être simple et compréhensible :

TD (Texte de départ) →	CONCEPTUEL →	TA (texte d'arrivée)
Le lu → t1	Le compris → t2	Le traduit t3

Figure 5: modèle générique du processus traductif d'après Tatilon (2007 : 165)

Le processus de traduction qui va donc d'abord du sens vers la forme relève à la fois d'une démarche onomasiologique, puis d'une démarche sémasiologique en allant de la forme vers le sens. Soulignons également l'intérêt porté par l'auteur à la notion d'information textuelle pertinente qui semble faire écho à la théorie de la pertinence de Gutt (1991). Dans l'esprit de Tatilon, le degré du conceptuel renvoie à un état de conscience qui fait suite à la déverbalisation. En partant d'observations sur le terrain, Tatilon distingue quatre cas de figures, quatre durées distinctes d'exécution :

> En résumé, lors d'un acte traductif, j'expérimente quatre types de reformulation du conceptuel :
> 1. Une reformulation quasi instantanée, comme s'il n'y avait aucun temps d'arrêt ;
> 2. Une reformulation rapide : t2 est très court, de l'ordre de la seconde – c'est la traduction calquée ;
> 3. Une reformulation ralentie : t2 a une durée relativement longue et très variable ; – c'est la traduction tout court, avec ses grandeurs et ses misères. Il faut alors bien remarquer que ce troisième type se distingue nettement des deux autres par un labeur cognitif plus important qui exige un raisonnement ; il aboutit à une formulation courante ;
> 4. Une reformulation entravée : t2 exige maintenant, en plus d'un raisonnement, une analyse linguistique et aboutit à une invention verbale plus ou moins laborieuse. (Tatilon, 2007 : 165-166)

Cette association entre charge cognitive et temps d'exécution nous paraît d'une importance capitale parce qu'elle suppose en premier lieu, dans la phase de lecture, l'identification de la part du traducteur ou de l'apprenti-traducteur des difficultés qui vont déterminer le mode et le

temps de traitement des différents processus qui précèdent la manipulation langagière. Ce degré de conscience accru, de même que l'objectivation de la lecture dans la phase de compréhension, sont des marques de ce que nous entendons par stratégies, distinctes aussi bien de la mise en œuvre langagière, c'est à dire la formulation, que de son résultat. Toutefois, cette distinction ne va pas toujours de soi. Du point de vue didactique, Guidère oppose une orientation « spécialiste », liée à l'approche fonctionnelle développée aussi bien par la *skopos theorie* (Vermeer, 1996, 2000 ; Reiss, 2004, 2009) que par les travaux de Nord (1991,1994, 1995, 1997), et une orientation « généraliste » associée à l'approche cognitive :

> Depuis la fin des années 1990, l'approche fonctionnelle est concurrencée par l'approche cognitive, notamment constructiviste (Kiraly, 2000). Pour les tenants de cette approche l'essentiel ne réside pas dans la maîtrise des langues en présence ni dans la connaissance des cultures en présence mais dans les compétences traductionnelles nécessaires à la gestion du processus lui-même. (Guidère, 2010 : 114)

A notre sens les deux orientations ne sont pas incompatibles et peuvent, comme c'est le cas assez souvent, s'inscrire dans une logique de progression sur un cursus complet de cinq ans, prévoyant, comme c'est le cas à la SSLMIT, une spécialisation progressive après la licence. L'essentiel, si l'on souhaite réinvestir les études centrées sur les processus traductifs à la didactique de la traduction, réside plutôt dans la recherche d'un équilibre théorique articulant les versants culturels, cognitifs et linguistiques de l'enseignement-apprentissage de la traduction. Munday (2012 : 98), s'appuyant sur Bell (1991) fait valoir que les études sur la traduction envisagée comme processus cognitif permettent de déterminer les connaissances et les compétences que le traducteur doit acquérir pour effectuer son travail. Cette façon d'envisager l'approche cognitive la situe dans une perspective non seulement de compréhension de l'activité traduisante (processus mis en œuvre par le traducteur) mais également de délimitation de compétences traductives transversales utiles à l'apprenti traducteur. En nous appuyant sur Kelly (2005) et Marchand (2011), nous proposons, avec le tableau th2.8, un inventaire non exhaustif des principales influences et concepts clefs pouvant être attribués à l'approche cognitive.

Concepts – points importants	Auteurs
Statut et analyse des erreurs	Kiraly (1995, 2000), Collombat (2009)
Créativité, imagination, analogie, rôle de l'intuition et du plaisir	Delisle (1984), Rydning (2005), Lee-Jahnke (2005), Hellal (1979)
Dimension métacognitive	Cortese (1990), Lee-Jahnke (2005), Kiraly (1995, 2000), Vienne (1996), Gouadec, Davies (2004), Robinson (2001), Delisle (2005), Gile (2005), Bergen (2009)
Dimension socio-affective et/ou collaboration	Jääskeläinen (1987, 2003), Kiraly (2000, 2005), Davies (2004), Kussmaul (1995)
Rôle de la mémoire	Padilla (1999), Lee-Jahnke (2005), Gile (2005)
Représentations, schèmes et connaissances antérieures	Padilla (1999), Lee-Janhke (2005), Kiraly (2000), Gile (2005), Lederer (1994), Dancette (1995, 2005)
Recours aux T.A.Ps	Tirkkonen-Condit (1989, 1990), Lörscher (1991b, 1992), Kussmaul (1989, 1995), Krings (1986), Jääskeläinen (1991, 1993),
Déverbalisation	Lederer, (1993, 1994), Seleskovitch (1975), Durieux (2005, 2009), Balliu (2007), Ladmiral (2005)
Théorie de la pertinence	Sperber & Wilson (1989), Gutt (1991)
Résolution de problèmes et prise de décision	Jääskeläinen (1987), Bergen (2006), Gonzalves et Wagenar (2003), Chesterman (1998), Gil-Bardaji (2009).
Stratégies	Bergen (2006), Jääskeläinen (1986, 2003), Chesterman (1998), Munoz-Martin (2000), Marco (2007), Brzozowski (2008).
Importance de la documentation	Plassard (2010), Gile (2005), Kiraly (2005), Nord (1991,1994)

Tableau th2.8 : thèmes de recherche liés à l'approche cognitive en traductologie

L'un des axes importants qui se dégage de l'approche cognitive en didactique de la traduction est l'importance accordée par de nombreux chercheurs à l'activité métacognitive des traducteurs. Il s'agit, avec la métacognition, de valoriser la réflexivité consciente du traducteur ou de l'apprenti-traducteur en vue de leur responsabilisation vis à vis de l'acte traductif.

Cette dimension métacognitive, déjà très présente chez Nord (1991, 1994), trouve des échos plus récents chez Bergen (2009). Cortese en explique précisément les tenants et aboutissants :

> Une science des textes multidisciplinaire fondée sur une approche cognitive peut fournir des lignes directrices à l'observation et à l'entraînement des compétences de traduction à condition de mettre l'accent non sur une typologie mais plutôt sur l'analyse des structures cognitives qui sont mises en œuvre dans le processus de traduction lui-même. On conçoit ce processus comme hautement interactif et constitué d'un ensemble de sous processus complexes : réception du texte source, médiation culturelle, production du texte-cible. Bien que la réception soit nécessairement première ces sous processus et les stratégies qui leur sont liées ne sont pas activées de façon linéaire mais sont constamment soumis à des stratégies métacognitives de contrôle et de révision. (Cortese, 1990 : 124)

Le rôle de la métacognition est donc central puisque cette dernière implique d'une part la capacité des traducteurs et/ou apprentis-traducteurs à identifier et résoudre les problèmes et d'autre part leur capacité à identifier et corriger les erreurs. Ces deux habiletés conditionnent fortement la qualité de la traduction produite et influent sur le circuit professionnel de production du texte traduit. En effet, la qualité du texte révisé va soit accélérer, soit ralentir l'élaboration de la traduction définitive telle qu'elle sera livrée au client. Dans cette perspective de professionnalisation, le rôle central accordé à la métacognition est également souligné par Lavault (2007) pour la traduction spécialisée. On retrouve cet intérêt chez la plupart des chercheurs qui mettent l'accent sur la prise de conscience de l'environnement traductif, la responsabilisation et l'autonomie des apprentis-traducteurs. Lee-Jahnke (2005), comme Cortese (1990), ou Dancette et Halimi (2005) mettent l'accent sur le rôle des structures mentales intégrées et véhiculées dans le texte source aussi bien chez le traducteur que chez l'émetteur du texte à traduire. Tandis que Lee-Jahnke (2005) utilise le terme de représentations, Cortese recourt à la notion de « schémas », conçue comme une « organisation mentale en tant que pré-requis à l'expérience» (Cortese, 1990 / 126). La chercheuse turinoise met ensuite ces schémas en interaction potentielle avec les schémas intégrés au texte à traduire et justifie le rôle des procédures métacognitives de contrôle par la nécessité de développer chez les apprentis-traducteurs des capacités de prédiction et d'interprétation des textes. Lee-Jahnke (2005) associe également le concept de représentations à celui d'organisation mentale constituée par les connaissances antérieures du sujet et les modes de transformation, conscients et inconscients qui permettent de générer de nouveaux plans : « Representation is probably the most important among all theoretical concepts of the cognitive studies which aims at explaining human behaviour. And one of the central points is the link between language and mental

representations » (Lee-Jahnke, 2005 : 363). Les représentations mentales sont fortement liées à la phase d'analyse et de compréhension du texte source (Padilla, 1999 : 62-65). Toutefois, si l'on peut prendre en compte les connaissances antérieures de l'apprenti traducteur sur le contenu du texte à traduire (et qui constituent une partie de ces représentations), les représentations mentales restent des images qui ne sont pas encore construites, et peuvent en cela être difficilement mesurables. Si les théories qui placent l'imagination projective et l'analogie au cœur du processus cognitif ont de quoi séduire en tant que principes directeurs, la notion de schèmes ou de schémas nous paraît assez peu exploitable concrètement pour d'éventuelles tâches en pratique de classe parce qu'elle fait appel à des associations de formes, d'images latentes. En tout cas, les tenants du recours à la métaphorisation et ou à la métonymie conceptuelle donnent assez peu de pistes aux praticiens pour d'éventuelles interventions pédagogiques, qu'il s'agisse de pratique de classe ou de conception de manuels. Cela tend à confirmer le point d'achoppement relevé par Guidère : le passage difficile de la théorie à son application pratique, non seulement dans les modalités de mise en œuvre en enseignement de la traduction, mais aussi sur la communication entre chercheurs et praticiens. A notre sens, l'apport des théories socio-constructivistes semble plus à même de fournir des concepts et principes exploitables en didactique. Ces principes sont présents chez les chercheurs et enseignants-chercheurs qui mettent l'accent dans leurs écrits sur la pédagogie de projet, les mises en situation et l'approche centrée sur les tâches (Gouadec, 2002 ; Vienne, 1994, 1998 ; Hurtado-Albir, 2007 ; Gonzalez-Davies, 2004). Enfin, Tatilon (2007 : 170), Vandaele (2007) ou Politis (2007) suggèrent une meilleure prise en compte du versant « spinoziste » (*vs.* dualiste) des neurosciences en recourant notamment aux théories de Damasio (1994, 2003, 2005). Ces théories tendent à renforcer le rôle de l'imagination, de la pensée par analogie et des émotions dans le processus de traduction. Or, ces éléments constituent selon nous des facteurs importants qui peuvent agir sur la motivation et le plaisir à traduire. Au delà des techniques, ces deux éléments-clefs en œuvre dans la quasi totalité des apprentissages quels qu'ils soient, peuvent dans notre cas faciliter le dépassement et la résolution d'un problème de traduction, stimuler l'effort d'inférence, la mise en œuvre d'une recherche documentaire poussée et coûteuse sur le plan cognitif. Toutefois, ces théories sont loin de faire l'unanimité, comme le note Tatilon :

> Volition. La volonté comme déclencheur des réflexes linguistiques… les émotions, la motivation, le désir de traduire, « le travail dans la joie » comme facilitateurs de l'acte traductif – nous nous trouvons ici sur un terrain miné. Le neurologue américain Antonio Damasio avance une théorie selon laquelle les

> émotions permettraient un « marquage » cortical qui influencerait nos actions de façon déterminante ; un marquage positif agirait alors comme un signal d'encouragement. Quant au philosophe Paul Ricœur, il nous encourage à faire notre deuil de l'idéal de traduction parfaite, afin de pouvoir accommoder à la fois l'étranger et le domestique et de nous soustraire ainsi à l'angoisse ressentie devant l'inaccessible identité de sens. Sa recette : l'hospitalité langagière, « où le plaisir d'habiter la langue de l'autre est compensé par le plaisir de recevoir chez soi, dans sa propre demeure d'accueil, la parole de l'étranger ».
> (Tatilon, 2007 : 170)

Cette ouverture de la didactique de la traduction à d'autres disciplines, telles que les neurosciences, la psychologie, les sciences cognitives ou la philosophie est pertinente, pourvu que ces théories soient mises à l'épreuve du terrain et non appliquées telles quelles dans une logique de transposition didactique. A cet égard, notons que le recours ponctuel à des concepts développés à l'extérieur de la discipline peut véhiculer des principes et des idéologies générales à même d'influencer la conception que nous avons du caractère cognitif de l'activité traduisante. L'opposition entre une démarche mécanisante, statistique et une approche plus réflexive s'appuyant sur une méthodologie de recherche qualitative peut se manifester sur le terrain, soit par des pratiques industrielles dictées par les exigences du terrain et de la demande professionnelle, soit par des pratiques qui intègrent une réflexion théorique sur le traduire, à supposer que les contraintes situationnelles le permettent. En somme, dans un cadre didactique, il s'agit donc d'articuler le volet formatif, la dimension intellectuelle et la dimension pratique en favorisant aussi bien la rapidité d'exécution du processus de traduction et la qualité du produit. C'est pourquoi il est sans doute préférable de fournir aux apprentis-traducteurs des réflexes méthodologiques qui leur permettent à la fois de penser la traduction et de la faire concrètement. De ce point de vue, certains éléments constitutifs des approches cognitives peuvent être recoupés avec les stratégies d'apprentissage telles qu'elles ont été catégorisées par O'Malley & Chamot (1990) et fournir des instruments méthodologiques transversaux qui précèdent les manipulations langagières opérées sur le texte à traduire. En effet, la documentation, l'inférence, l'induction, la déduction, le caractère optionnel impliqué par les choix traductifs, la coopération, la prise de décision, le rôle de la mémoire et des connaissances antérieures, l'engagement responsable de l'apprenti traducteur, la prise de conscience du travail mental qu'il met en œuvre pour accomplir une tâche de traduction constituent des choix méthodologiques utiles pour l'ensemble du parcours d'apprentissage.

2.2.5 Les stratégies de traduction

2.2.5.1 L'instabilité terminologique

La notion de stratégie est très présente chez la plupart des auteurs qui placent le processus au cœur de l'étude traductologique (Lee-Jahnke, 2005 ; Bergen, 2006 ; Jääskeläinen, 1993 ; Gile, 2005 ; Chesterman, 1998 ; Cortese, 1990). Nous avons pu observer que de nombreux auteurs, dont Gile, (2005) ; Politis (2007); Lee-Jahnke, (2005), Vandaele (2007) font souvent l'économie d'une définition du terme ou d'une précision sur son acception, qui, selon Marco serait souhaitable :

> We are doomed to use synonyms and partial synonyms to refer to similar or partly similar concepts. But then this places on the translation scholar's shoulders the extra burden og being extremely clear in the use of terms, i.e. of being very explicit about exactly what concept lies behind the the use of a given term. (Marco, 2007 : 72)

Dans les faits, la notion de stratégie s'accompagne rarement en traductologie d'une délimitation conceptuelle critique :

> It would be an important step ahead if the terme strategy were exclusively used to refer to the cognitive routes leading to problem solving ; but it is relatively frequent in the literature to see it used as a synonym for technique or procedure. (Marco, 2007 : 73)

Les variations conceptuelles qui en découlent ne peuvent que poser des problèmes d'ordre épistémologique qui relèvent également de questions relatives à la légitimité scientifique de la discipline :

> The three kind of problems concerning the use of specialized terminology in Translation Studies […] epistemological, conceptual and intercultural – are inextricably united. The relatively (relatively weak) status of the discipline, deriving from its low degree of scientificity is partly shared with other human and social sciencess but it is aggravated by its youth. (Marco, 2007 : 76)

Marco attribue ce flottement terminologique aussi bien à la jeunesse de la discipline qu'à des causes de nature linguistique, liées par exemple aux langues d'expression des écrits

scientifiques, ou socioculturelle liées aux cultures scientifiques nationales et/ou transnationales. En effet, le chercheur observe des préférences pour tel ou tel terme en fonction de l'aire de recherche, des courants et écoles. Ainsi le terme-concept « shift » établi par Catford (1965) en linguistique contrastive a été pendant longtemps utilisé par la recherche anglosaxonne tandis que d'autres courants utilisent « solution-type » (Zabalbeascoa, 2000), « routines », « techniques », « procédures », « procédures techniques » (Vinay & Darbelnet, 1958) « stratégies » (Chesterman, 1998, 2000, 2005) sans toutefois désigner les mêmes concepts (Marco, 2007). Il semble surtout difficile, dans la littérature traductologique, de délimiter de façon nette ce qui relève des stratégies et ce qui relève des techniques car, comme le signale justement Brzozowski (2008 : 765), ces deux niveaux peuvent être en relation de dépendance. Toutefois, Brzozowski ajoute à la confusion en identifiant une autre zone de flottement autour de deux autres concepts qui connaissent récemment un certain succès : celui d'universaux de la traduction associés aux tendances déformantes de Berman (1985) et celui de figures, associés aux travaux de Laviosa :

> Une chose est manifeste : les auteurs cités ne se font pas trop de souci de préciser en quoi les stratégies diffèrent des « universaux ». Les stratégies peuvent se situer au niveau subordonné à celui des universaux – c'est le cas des six figures (« stratégies ») qui illustrent le principe de simplification chez Laviosa et Mauranen-Kujamäki. […] Ce manque de rigueur de la délimitation des niveaux sur lesquels agissent les concepts en question n'est pas nouveau. Il est visible dans les « treize tendances déformantes » de Berman (1985), une première tentative d'établir un système des « universaux de traduction » : la clarification – chez cet auteur, en fait, identique à l'explicitation – est un « corollaire de la rationalisation » (Berman 1985 : 70) ; la « destruction des sytématismes », à laquelle concourent, selon l'auteur, « rationalisation, clarification et allongement » (Berman 1985 : 78), se situe donc, de toute évidence, au-dessus de la rationalisation qui, pour sa part, a été définie comme principe générateur de la clarification. (Brzozowski, 2008 : 767-768)

L'auteur note ainsi que certaines des techniques inventoriées par Chesterman (1997, 1998), classées en tant que stratégies locales, ne sont pas sans rappeler certaines des tendances déformantes identifiées par Berman (1985). Brzozowski propose ensuite une liste de facteurs agissant au niveau du choix stratégique que nous aborderons ultérieurement. Retenons pour

l'essentiel que l'auteur distingue nettement d'une part les stratégies qui relèvent de processus conscients de haut niveau, des techniques dénommées abusivement « stratégies » locales pouvant être associées aux universaux (tendances déformantes) et à certaines figures, elles aussi assimilées à tort aux stratégies. De la « nonchalance » de certains chercheurs (Brzozowski, *id.* : 767) résulte une nébuleuse de termes liés à la dimension stratégique qu'observent la plupart des chercheurs (Chesterman, 1997 : 87 ; Brzozowski, 2008). Bergen affirme: « the term translation strategy has been used by many researchers but the meaning they have assigned to it varies considerably » (Bergen, 2006 : 110).

Le concept-outil de stratégie en traductologie gagne donc à faire l'objet d'une délimitation rigoureuse car l'apparente synonymie peut conduire à des variations conceptuelles significatives. Marco cite Mayoral (2001 : 67, in Marco, 2007 : 66) qui résume bien la situation chaotique de l'utilisation des termes spécialisés en traductologie : « we often realize that terminological problems entail not only different ways of naming things » but also different concepts whose differences is obscurred by the apparent synonymy of the terms » (Mayoral, 2001 : 67 in Marco, 2007 : 66). Ce constat pousse Marco à faire le point entre les termes que nous avons cités plus haut, dans la perspective d'une discrimination plus fine qui permettrait de les différencier.

Nous ne pouvons que rejoindre l'auteur lorsqu'il sépare nettement d'une part le niveau linguistique et le niveau cognitif, et d'autre part l'approche produit et l'approche processus. Le travail d'exploration méta-terminologique qu'effectue l'auteur nous permet en fait de définir les stratégies de traduction, les techniques et les routines au moyen des mêmes critères distinctifs que nous avons utilisés en DDLC : à savoir le caractère optionnel, le degré de conscience, l'intentionnalité et le fait que les stratégies s'inscrivent dans un niveau cognitif supérieur (hiérarchisation, critérisation, association, analogies, recherche d'information) tandis que les techniques constituent l'opérationnalisation langagière des choix effectués par le traducteur ou l'apprenti traducteur :

> To sum up, method is global and strategy, technique and shift are local; strategy is cognitive whereas technique and shifts are linguistic. Strategy and technique concern the process wheras shifts concern the product; and strategy implies problem-solving whereas technique deals with routine matters.
> (Marco, 2007 : 71)

Delisle (1999) va dans le même sens. Selon lui, la stratégie de traduction « oriente la démarche

globale d'un traducteur à l'égard d'un texte particulier à traduire et se distingue des décisions ponctuelles comme l'application des divers procédés de traduction » (Delisle et al., 1999 : 77). Cependant, cette définition, qui fonctionne par discrimination, ne nous apprend rien sur la nature des stratégies de traduction.

2.2.5.2 Définitions des stratégies de traduction

La définition initiale des stratégies, que l'on retrouve dans de nombreux articles, est celle de Krings (1986) qui fut l'un des premiers auteurs à vouloir formaliser l'activité cognitive des traducteurs en recourant aux T.A.P.s. Une stratégie serait selon Krings « A translator potentially conscious plan for solving concrete translation problems in the framework of a concrete translation task » (Krings, 1986 : 175).

L'accent mis sur la notion centrale, chez les traductologues, de « résolution de problèmes » se retrouve chez Lörscher, pour qui une stratégie est une « potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another » (Lörscher, 1991a : 76). L'accent peut également être mis sur les étapes, comme le suggère Bergen : « One way of categorizing translation strategies is in terms of which actor or phase of the translation process we are looking at. For example, we can concentrate on translators and on what they do before, during or after the actual translation process » (Bergen, 2006 : 111). On retrouve chez les deux auteurs le critère de niveau de conscience, aussi indéterminé qu'en DDLC : « potentially », ainsi que la dimension du « problem solving ». Chesterman ajoute quant à lui : « Any strategy can be evaluated in terms of costs and benefits […] they are not prescriptive but often contain an element of optimality » (Chesterman, 1998 : 141). Enfin, ce dernier met l'accent sur ce qu'il entend par problème et précise: «communication strategies seem to solve means problems learning strategies seem mainly aim to solve choice problems and translation strategies seem to be mainly for goals problems » (Chesterman, 1998 : 141). Tout en soulignant la prudence de Chesterman (« seem »), nous pensons que les trois niveaux de problèmes se trouvent imbriqués dans les stratégies de traduction (sens, choix et but), dans la mesure où la transmission du sens d'un texte source à un texte cible peut constituer une finalité de la traduction mais aussi parce que cette transmission de sens amène forcément des choix d'action de la part du traducteur. Zabalabeascoa adopte quant à lui une conception plus large de la notion de stratégies qu'il définit comme :

> a specific pattern of behaviour aimed at solving a problem or attaining a goal ; in translation, the goal is the TT according to its specifications. Strategy is proposed here as any conscious action(s) intended to enhance a translator's performance for a given task, especially in terms of efficiency and effectivness. (Zabalbeascoa, 2000 : 123).

Nous soulignons le fait que l'auteur tranche sur la question de la nature consciente des stratégies et qu'il ne limite pas les stratégies à la résolution de problèmes (« or attaining a goal »). Notons en outre la distinction que le chercheur établit un peu plus loin entre d'une part, les stratégies qu'il qualifie de comportementales « behavioural strategies », directement observables (l'observation de ce que fait un apprenti traducteur pour une tâche donnée) et d'autre part, ce qu'il nomme « mental activity », implicitement associé aux processus inconscients et mesurable indirectement par le biais des TAPs, d'entretiens, de logiciels de traçage tels que translog. Ici, le terme « comportement » pourrait renvoyer à une perspective béhavioriste mais l'ajout de l'activité mentale à la dimension stratégique permet bien évidemment d'inscrire cette définition dans une perspective cognitive. Signalons enfin que les stratégies telles qu'elles sont entendues par Zabalbeascoa ne peuvent, selon lui, être dégagées par les études descriptives car celles-ci renvoient implicitement, entre autres, à l'approche centrée sur le produit défendue par la linguistique contrastive. Brzozowski est encore plus catégorique : « la stratégie ne peut être que consciente (et non « potentiellement » consciente), de plus elle ne peut être globale (et non locale) » (Brzozowski, 2008 : 768). L'exclusion de la dimension locale place Brzozowski, Marco ou Zabalbeascoa et Delisle dans un paradigme minoritaire en traductologie car la plupart des auteurs, comme Jääskeläinen (1987, 1989, 1993), Chesterman (1998, 2005), Bergen (2006), Baker (1992, 1998) ou encore Munoz-Martin (2000) intègrent les stratégies locales qui renvoient aux opérations langagières, c'est à dire aux techniques, procédés et autres « shifts ». Cette prise en compte n'est pas sans poser problème sur le plan de la didactique de la traduction car elle renvoie à une conception linguistique de la traduction pourtant quelque peu obsolète et normative, tout en l'associant à des approches (cognitives ou culturelles) qui entendent initialement la dépasser. Cela étant, dans les premières tentatives de classification des stratégies de traduction, il est question de centrer davantage sur les processus cognitifs sans recourir aux instruments descriptifs hérités de la linguistique contrastive.

2.2.5.3 Classifications et subdivisions des stratégies de traduction

La première tentative de Krings (1986) s'appuie, comme le précise Ivanova (1998), sur des données obtenues auprès d'un public d'apprenants de langue. Il nous paraît pertinent de reproduire ici la synthèse opérée par Ivanova :

Processes	Strategies	Specificity
Comprehension	Spontaneous interlingual associations	Major retrieval strategy, possibly used in other L2 tasks
	Recourse to paradigmatically related item	Possibly used in other tasks
	SLT semantic analysis	NA
	Use of reference book	NA
Monitoring	L2 intuitions	semantic intuitions rather than grammatical ;
	Spot the difference	specific ;
	Monitoring by grammatical rules	underused in comparison wtih other tasks ;
	Use of reference books	specific ;
Decision making	Double translation	specific
	Translation principles	specific
Reduction	Dispensing with markedness	NA
	Dispensing with metaphors	NA
	Dispensing with specific semantic features	NA

Tableau th2.9 : processus traductifs listés par Krings d'après Ivanova (1998 : 97)

On observe que certaines stratégies se rapprochent de celles établies par O'Malley & Chamot (1990) : dans la catégorie de la compréhension, c'est le cas de « use of reference books » qui renvoie à la stratégie de recherche documentaire, de « monitoring by grammatical rules », qui renvoie à la déduction et à « spontaneous interlingual associations » qui renvoient aux stratégies cognitives de transfert et d'élaboration. D'autres stratégies, telles que la réduction, relèvent davantage des stratégies de communication établies par Faerch et Kasper (1983 in Chesterman, 1998 : 136) et ne sont pas sans rappeler la simplification chez Laviosa (1998), l'appauvrissement quantitatif et/ou qualitatif de Berman (1985), que Brzozowski (2008 : 778) place quant à lui au niveau des techniques du traduire sous les trois termes-notions : « simplification syntactique », « généralisation » et « simplification sémantique ». Dans la

partie « Decision making », on s'étonnera enfin de trouver les principes de traduction qui agissent selon nous comme des variables et non des stratégies. Ou bien s'agirait-il de préciser « recours à des principes de traduction » en signalant comment s'opère l'évaluation des différentes options possibles, à supposer que le traducteur dispose d'une connaissance théorique suffisante. Si cette première mouture présente l'avantage de ne pas être focalisée sur les opérations langagières et autres procédés hérités de la linguistique descriptive, il n'en demeure pas moins que l'approche de Krings sera vivement critiquée par Kussmaul (1995 : 8) qui trouve surprenant que Krings n'ait pas fait l'autocritique relative aux faiblesses méthodologiques manifestes de son travail. Kussmaul reproche spécifiquement à Krings de ne pas mettre en évidence le lien entre les prises de décision stratégiques et le produit. Kussmaul s'efforce en revanche d'ouvrir un pont entre l'approche centrée processus et l'approche centrée produit dont on ne peut, selon lui, faire l'économie. Il s'agit pour Kussmaul de démontrer que l'efficacité des stratégies mises en œuvre suscite une traduction de qualité. Cependant, sur le plan épistémologique, rien n'est moins évident. Ce à quoi l'on peut ajouter que la constitution de critères partagés par l'ensemble de la communauté des chercheurs du domaine, visant à évaluer les traductions obtenues avec telles ou telles stratégies, est quasiment utopique. Chesterman (1998 : 140) souligne toutefois l'effort de Kussmaul visant à concilier les deux approches. Bergen (2006) intègre, quant à lui, les stratégies de Kussmaul dans sa catégorie des « méta-stratégies » en les associant à celles de Lörscher. En 1991, ce dernier fournit un inventaire de stratégies de traduction qui prend appui sur le recours à la verbalisation à voix haute. Un deuxième recensement plus récent de Lörscher (2002) recourt au même protocole pour aboutir à un inventaire composé de vingt-deux stratégies dont neuf constituants de base :

1 Realizing translation problem
2 Verbalizing a translational problem
3 Searching for a possible solution to a translational problem
4 Solution to a translational problem
5 Preliminary solution to a translational problem
6 Parts of a solution to a translational problem
7 A solution to a translational problem is still to be found
8 Negative solution to a translational problem
9 Problem in the reception of the source language text
(Lörscher, 2002 in Bergen, 2006 : 112)

Pour Bergen, ces éléments de base constituent les méta-stratégies. Comme on le voit,

l'identification du problème est un élément déclencheur qui suscite la succession d'une série de phases, qui peuvent être conçues davantage comme des étapes et non comme des stratégies proprement dites. En outre, dans le cas de Lörscher, le système de notation dont Bergen fait état est loin d'être transparent :

> Without going into much detail, the basic structures he identified from his data are represented below. Lörscher uses a rather involved notation to describe the strategies. The first type for example is represented in this way : Type 1 : RP – (P)SP#/SPØ (Bergen, 2006 : 112)

Le type 1 désigne le fait que le traducteur identifie un problème de traduction (RP) qu'il ne dénomme pas. S'ensuit une solution préliminaire (P)SP. Après quoi, le sujet laisse le problème irrésolu et décide d'y revenir ultérieurement. Comme Bergen le souligne, ce type de stratégie, intimement lié à la résolution de problèmes, implique que le traducteur ait préalablement identifié les problèmes, liés à la manipulation langagière, que Lörscher ne précise pas. Le signalement des étapes « pause-abandon-décision de reprise ultérieure » est assez proche de ce que Zabalbeascoa (2000) entend par comportement, même si, dans ce cas, il s'agit d'avantage de la transcription d'une activité mentale obtenue par examen indirect. Nous retrouvons ainsi dans la plupart des classifications, notamment au niveau local, une prise en compte des procédés listés successivement par Catford et Vinay & Darbelnet (1958). Ces procédés, qui constituent une réadaptation avec quelques ajouts, sont signalés dans les tentatives de classification comme des stratégies locales par Chesterman (1997, 1998, 2000, 2005), Bergen (2006) ou Munoz-Martin (2000). La taxonomie de Baker (1992) à laquelle recourent Aguado-Gimenez et Paredes (2005) semble également confirmer cette omniprésence, en traductologie, des procédés ou techniques relevant des approches linguistiques centrées sur le produit. En ce qui nous concerne, nous chercherons à nous en écarter pour mettre davantage en évidence la dimension cognitive. Afin d'établir un récapitulatif des différentes classifications, nous fournissons avec le tableau n° th2.10, la synthèse établie par Bergen (2006) :

Méta-stratégies : stratégies orientées sur la résolution de problèmes

Stratégies globales traduction littérale vs traduction libre traduction mot à mot / traduction sens à sens équivalence formelle / équivalence dynamique traduction sémantique / traduction communicative		
Nord (1991, 1994)	Venuti (1995)	House (1977/1997)
Traduction centrée sur la culture source vs centrée sur la culture cible	Domestication vs centrée exotisation (foreignizing)	overt/covert translation

Stratégies locales (Chesterman, 1998) - Opèrent directement sur le matériau linguistique		
syntactique	sémantique	Pragmatique
literal translation, loan translation etc... cf Bergen, 2006 pour l'inventaire complet	Synonymy, antonomy, etc... cf Bergen, 2006 pour l'inventaire complet	cultural filtering, explicitness change cf Bergen, 2006 pour l'inventaire complet

Tableau th2.10: classification des stratégies de traduction d'après Bergen (2006 : 112-124)

La plupart des auteurs reprennent l'opposition entre stratégies globales et stratégies locales. C'est le cas notamment de Jääskelainen :

> They are a set of (loosely formulated) rules or principles which a translator uses to reach the goals determined by the translating situation in the most effective way ; global strategies – refer to the translator's general principles and modes of action ; local strat- egies – refer to specific activities in relation to the translator's problem-solving and decision making. (Jääskelainen, 1993 : 116)

A notre sens, les stratégies locales peuvent avantageusement être classées sous l'étiquette « techniques et procédures » et mises de côté car elles ne sont pas pertinentes dans le cadre d'une approche cognitive. Il s'agit en effet de dépasser une conception purement linguistique de l'activité traduisante et d'aller au delà de descriptions normatives. Enfin, nous gagnons à éviter la confusion entre les stratégies de traduction envisagées dans différents contextes

professionnels et les stratégies recensées spécifiquement dans le cadre de la traduction littéraire. Il nous paraît plus intéressant de nous focaliser sur les approches centrées processus qui appellent un redimensionnement plus large des conceptions liées à la traduction (dimension culturelle, recours aux artefacts numériques ou physiques). En outre, comme nous visons une transversalité à même de servir les pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction, il nous paraît plus opportun de recourir aux recherches menées dans des environnements scolaires sur les stratégies d'apprentissage de sorte à articuler la dimension transversale et la dimension stratégique propre à l'activité traduisante.

2.2.5.4 Stratégies de traduction et stratégies d'apprentissage

Nous avons vu que certains critères (le degré de conscience, le niveau cognitif, l'orientation vers un but, la notion de prise de décision, la notion de résolution de problèmes) permettaient de distinguer les stratégies des autres termes qui lui sont associés. Toutefois, dans la production scientifique cette distinction est rarement observée. En effet, les stratégies de contrôle et les stratégies utilisées par les apprenants en amont de la manipulation langagière, que Gile (1997, in Padilla, 1999 : 68) désigne pour le cas de l'interprétation, sous le terme de « prior preparation », sont souvent mises de côté, au profit des stratégies locales ou micro-tratégies.

Chesterman situe les stratégies de traduction dans le cadre historique qui a mené à la formalisation des stratégies d'apprentissage en DDLC, suggérant l'intérêt, pour la traductologie, de s'appuyer sur les stratégies du bon apprenant : « the learner strategies for « good learners » might also ba applied to « good translators », and thus be of relevance in translator training » (Chesterman, 1998 : 142). Toutefois Chesterman (*id.* : 138) ne s'étend pas sur les apports qu'il souligne et se limite à citer certaines des stratégies d'apprentissage établies par O'Malley & Chamot sans suggérer d'éventuelles pistes de réinvestissement en traductologie. Cependant nous faisons le constat que certaines stratégies listées par O'Malley & Chamot apparaissent en filigrane et non dénommées littéralement comme telles dans certains articles du champ traductologique traitant de stratégies de traduction. C'est le cas de Brzozowski (2008 : 772) qui envisage le problème de traduction comme un facteur qui implique, de la part du traducteur, l'identification dudit problème. Or l'identification d'un problème est l'une des stratégies métacognitives identifiées par O'Malley & Chamot qui selon nous entrerait parfaitement comme une habilité stratégique *ad hoc* pour la traduction. Gil-Bardaji observe :

> En ce sens, de nombreuses études concernant les processus de résolution de

> problèmes ont montré non seulement que les experts sont plus rapides et commettent moins d'erreurs, mais, en outre, qu'ils adoptent des stratégies différentes de celles auxquelles les novices ont recours. Il ressort des recherches portant sur la résolution de problèmes bien définis que les experts investissent habituellement moins de temps dans la résolution d'un problème de leur domaine de connaissance parce qu'ils reconnaissent plus facilement le problème comme correspondant à une situation connue, de sorte qu'ils établissent, plus ou moins automatiquement, le plan d'action adéquat qu'ils exécutent rapidement et efficacement. (Gil-Bardaji, 2010 : 278)

Il nous paraît essentiel de relever d'une part la dimension d'économie cognitive qui ressort de cette affirmation et de souligner, d'autre part, la pertinence que peut recouvrir le rôle de l'identification de problème dans une logique de formation professionalisante. En s'appuyant sur la *Gestalt theorie*, l'auteure fait remarquer que la perception par le sujet des différents éléments qui composent le tout d'un problème amène à une réorganisation complexe « qui va de l'identification du problème à sa résolution et son évaluation ». Tandis que l'identification du problème et l'autoévaluation relèvent en L2 de la dimension métacognitive, sa résolution peut stimuler un ensemble de stratégies cognitives. Nous trouvons intéressante la mention par Gil-Bardaji des stratégies de contrôle qui renvoient chez O'Malley & Chamot à deux stratégies métacognitives clef : l'autorégulation et l'attention (générale et dirigée) qui favorisent logiquement l'identification du problème :

> la résolution experte de problèmes est en grande partie fondée sur l'application automatique de techniques, plus que sur l'usage délibéré et intentionnel de stratégies. Cependant, cette automatisation, produit de la pratique, permet de libérer des ressources cognitives qui font que la conduite experte est plus efficace quand elle est confrontée à de vrais problèmes, c'est- à-dire à des situations qui ne peuvent être facilement réduites à des catégories connues au préalable. L'avantage qu'ont les experts à l'égard de ces stratégies non automatiques semble résider dans le fait qu'ils exercent un plus grand contrôle sur le processus de résolution de problèmes. (Gil-Bardaji, 2010 : 279)

Cette position rejoint la nécessité, en didactique, de développer aussi bien des routines (stratégies automatisées par la pratique) pouvant libérer de l'espace en mémoire de travail que des stratégies, à un niveau conscient et intentionnel, pour la résolution de difficultés ponctuelles

requérant une attention et une réflexion accrues. Kussmaul signale certaines stratégies de traduction obtenues par Krings (1986a, 1986b) ou Lörscher (1992), au moyen de TAPs, dont les sujets étaient des apprenants de L2 :

> General comprehension, reverbalisation, and monitoring strategies were recognized. Inferencing as a type of comprehension strategy was used when reference books turned to be of no help. (Lörsher, 1992 : 185)

Lörscher fait également référence à d'autres stratégies cognitives identifiées sans que les apprenants soient forcément placés devant un problème. Bien que l'explication manque sur la nature de ces associations, il nous est difficile de ne pas établir une analogie avec les stratégies cognitives «transfer », « elaboration » et « translation » recensées par O'Malley & Chamot (1990), que nous entendons ici dans le sens élargi de recours aux connaissances liées aux deux langues en présence. Lee-Jahnke (2005) fournit un autre exemple de mention implicite à certaines stratégies d'apprentissage. En effet, lorsqu'elle décrit ce qu'elle entend par « Components of Learning – Mechanisms » (Lee-Janke, 2005 : 363-365), il nous est difficile de ne pas retrouver par analogie certaines des stratégies classées par O'Malley & Chamot. L'approche didactique retenue par Lee-Jahnke semble vouloir faire la synthèse entre les théories socio-constructivistes (responsabilisation *autonomisante* de l'apprenant), les théories relevant des représentations et les théories développées en neurosciences. Lee-Jahnke relève que le fonctionnement par analogie peut s'appliquer à quatre types d'activité cognitive : « understanding », «reasoning» «problem solving», « learning by analogy », « learning » subdivisé en «perceptive learning» et «emotional learning ». Nous observons que les deux derniers éléments semblent relever davantage de styles d'apprentissage, à un niveau beaucoup plus générique. L'ensemble, au delà du fonctionnement par analogie, paraît lié à des modes génériques d'appropriation des connaissances. La dimension émotionnelle est liée comme chez Vandaele (2007) aux neurosciences, comme en témoigne le renvoi de Lee-Jahnke à Damasio (1995, in Lee-Jahnke, 2005 : 362).

Components of learning (Stratégies)			
Inference	Judgement	Diagnostic ability	Reasoning by analogy
deduction 3 strategies to solve problems : deductive activity heuristic process analytic process	Evaluative Predictive	Analysis Planning the action Evaluation	Understanding Reasoning Problem solving
induction			Learning by analogy
			Perceptive / emotional learning

Tableau th2.11 : composantes de l'apprentissage d'après Lee-Jahnke (2005 : 363-365)

Nous avons signalé en gras dans ce tableau les éléments qui correspondent à des stratégies inventoriées par O'Malley & Chamot, non seulement du point de vue de la dénomination mais également du point de vue des définitions que propose Lee-Jahnke. En ce qui concerne la composante « evaluative judgement », si le terme diffère par rapport à la classification d'O'Malley & Chamot, la définition du terme semble correspondre à ce que les deux chercheurs entendent par « anticipation » : « prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1998 : 43). Si l'on envisage un rapprochement entre les composants de Lee-Jahnke et les stratégies d'apprentissage, les deux groupes « judgment » et « diagnostic ability » semblent en redondance. Toutefois, la stratégie « identification d'un problème » que nous avions également repérée chez Brzozowski constitue une stratégies métacognitive distincte, tandis que dans la même catégorie les stratégies « anticipation » et « planification » sont placées sous la même étiquette. L'inférence, la déduction et l'induction, intégrées sous l'étiquette « inférence » chez Lee-Janhke constituent en revanche trois stratégies cognitives distinctes chez O'Malley & Chamot. Enfin, l'élément « learning by analogy » nous semble très proche de deux autres stratégies cognitives dégagées par les deux chercheurs : le transfert et l'élaboration.

Chez Lee-Jahnke, la définition de l'apprentissage par analogie est la suivante :

> Learning by analogy. The learner has two options:
> 1. Either he/she generates knowledge, i.e. new knowledge, through analogy and applies this to the given situation; or
> 2. An analogy is created through a connecting mechanism in which the subject searches for a given source situation and then, through inference, finds the answer to the problem. (Lee-Jahnke, 2005 : 365)

Ces deux composants pourraient être associés au transfert et à l'élaboration :

> Transfert : using previous knowledge or prior skills to assist comprehnsion and production
> Elaboration : relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information or making meaningful personal assoaications with the new informations. (O'malley & Chamot, 1990 : 202).

S'il est vrai que d'un auteur à l'autre la méthode et la tradition scientifique sont radicalement différents pour étayer les définitions, il n'en demeure pas moins qu'une base cognitive commune entre les deux approches peut être établie. En somme, les mots et la méthode changent mais le principe générique reste le même : comprendre ce qui se produit dans la « boîte noire » de l'apprenant quand ce dernier est placé en situation d'appréhender de nouvelles connaissances pour les transmettre ensuite aux destinataires de la traduction. Les connaissances des apprenants de langue sont orientées vers la possibilité d'interagir et de donner des informations à des locuteurs natifs de la L2 tandis que les connaissances linguistiques et extralinguistiques acquises par l'apprenti- traducteur lui permettent de transmettre des connaissances à un public déterminé qui ne connaît pas la langue d'expression du texte source. En partant de cette perspective de connaître pour faire connaître, il est évident que, dans le cadre de l'activité traduisante, la dimension cognitive est à la fois le but, c'est à dire ce qu'une personne ou un groupe de personne veut transmettre et le moyen, à savoir les outils mis à disposition pour emmagasiner et réutiliser les connaissances.

À cet égard, il convient de signaler le lien établi par Chesterman avec une théorie de l'action qui opérerait, selon son hypothèse, une synthèse entre les stratégies de communication, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de traduction :

> We obviously need a hierarchical arrangement of goals and subgoals, with communication as the higher level, blobal goal and language learning and translation as means of achieving this goal.
> (Chesterman, 1998 : 142)

Ce raisonnement incite Chesterman à envisager des stratégies d'ajustement des buts et des stratégies d'ajustement des moyens. Nous restituons ci-dessous l'association de ces deux types de stratégies :

<table>
<tr><th>Goal adjustement strategies</th><th>Means adjustement</th></tr>
<tr><td>abandon</td><td>abandon means A try means B, C</td></tr>
<tr><td>postpone</td><td>multiply number of means,
combine</td></tr>
<tr><td rowspan="7">replace, redefine
-changes of syntax, semantics,
pragmatics

relax or relativize constraints of -
quantity/totality (differentiate subgoals)
-time (not all at once)
-quality (modifiy adequacy criteria)</td><td>use a diversion (indirect means),
combine</td></tr>
<tr><td>optimise (use what you know, do
what you can do)</td></tr>
<tr><td>analyse (atomise)</td></tr>
<tr><td>organize (holistically)</td></tr>
<tr><td>hypothethise, imagine</td></tr>
<tr><td>verbalize</td></tr>
<tr><td>sociolise (ask for help, look up)</td></tr>
</table>

Tableau th 2.12 : stratégies d'ajustement des moyens (in Chesterman, 1998 : 144)

Ici encore, les stratégies proposées par Chesterman doivent être considérées avec précaution car elles ne relèvent pas d'une étude mais d'une proposition. Cela étant, il est intéressant de noter que ces stratégies, non seulement correspondent à la notion au niveau théorique (degré de conscience, intentionnalité, caractère optionnel), mais présentent certaines ressemblances avec des stratégies cognitives établies pour la didactique des langues : ainsi les stratégies « optimise », « analyse », « organize » pourraient raisonnablement être rapprochées des stratégies cognitives « grouping » et « transfer ». Les stratégies « hypothetise, imagine » peuvent relever de la stratégie cognitive « inférence » tandis que l'ajustement « verbalise » se rapproche d'une autre stratégie cognitive, nommée « repetition » chez O'Malley & Chamot. Enfin, « sociolise » peut raisonnablement être associé à la stratégie socio-affective « question for clarification », tandis que l'ajustement de but « relax or relativize constraints » peut relever

du contrôle des émotions et de la gestion du stress présents chez O'Malley & Chamot (« self talk »). Ainsi, en surface du moins, les étiquettes changent mais il s'agit de rendre compte de l'activité cognitive d'apprenants et d'apprenti-traducteurs en situation d'accomplir une tâche dans le cadre plus étendu d'un parcours d'apprentissage ou dans la perspective de définir, en milieu professionnel, les stratégies de traducteurs experts qui peuvent servir de base à un affinement des compétences méthodologiques. Or, ces compétences définissent également des besoins de formation ou mettent en évidence des pratiques à intégrer en didactique de la traduction.

Asadi et Seguinot (2005), s'appuient principalement sur la verbalisation à voix haute pour identifier les stratégies et techniques de neuf traducteurs professionnels effectuant une tâche identique de traduction (il s'agit d'un texte médical). Si l'on regrette le fait que les deux chercheuses ne partent pas au départ d'une définition théorique de la notion de stratégie, il n'en demeure pas moins que d'une part, certaines des stratégies recensées par Asadi & Seguinot correspondent à des stratégies présentes chez O'Malley & Chamot (1990), et que d'autre part, les descriptions données pour ces stratégies correspondent à la notion de stratégie telle que nous l'entendons, associées implicitement aux techniques qui leur correspondent. Nous présentons ci-après (tableau th2.13) les styles et stratégies relevées par Asadi et Séguinot :

Styles	Stratégies	Définition des stratégies
Prospective thinking	Translation drafting	Producing a first draft, revising and checking word references later
Translating on screen	Drafting and Checking	Balancing text production and checking references at the same time alternatively
	Revision	Getting to the the bottom of a problem right away ; translating a a text segment and verifying with an authoritative source before moving on.

Tableau th2.13 : stratégies de traduction d'après Asadi & Séguinot (2005 : 537-538)

Les deux auteures attirent notre attention sur le fait que la correspondance entre les deux styles et les stratégies qui leur sont associées sont de nature tendancielles et que les frontières de ces correspondances ne sont pas tranchées (« non clear-cut »). En outre, nous signalons d'une part que les stratégies des traducteurs signalées par Asadi et Séguinot s'inscrivent dans une logique de phases temporelles, et que, d'autre part deux stratégies recensées par O'malley & Chamot sont présentes en filigrane : l'auto-gestion (*self monitoring* : vérification de la compréhension et de la production au moment de sa performance) et la stratégie désignée sous le terme « resourcing » (recours à al recherche documentaire). Pour le processus de traduction, les deux auteures utilisent le terme « monitoring » pour désigner « an awareness of the correctness that accompanies the drafting phase of translation » (Asadi & Séguinot : 531). L'autre stratégie, commune aux stratégies d'apprentissage et aux stratégies de traduction, est donc le recours, avant, pendant ou après l'exécution de la tâche traductive à des sources documentaires externes (*resourcing* chez O'Malley & Chamot). Comme chez la plupart des auteurs, nous constatons chez Asadi & Séguinot, qu'il est fait mention des contraintes de capacité de la mémoire de travail. Cette capacité limitée de stockage des connaissances procédurales constitue l'un des problèmes cognitifs clef de niveau supérieur que l'apprenti traducteur gagne à compenser d'une façon ou d'une autre ; et ce, en termes d'efficacité professionnelle, c'est à dire de rapport rapidité/qualité :

> Given that the goal of professional translators is to produce a quality product using the least amount of effort and time, it is natural to assume they develop strategies to cope with gaps in knowledge or memory capacity and shortcuts to save time. The purpose of this research was to look for these strategies. (Asadi & Séguinot, 2005 : 524)

Le rapport entre rapidité d'exécution et qualité peut en outre être lié au choix, par le traducteur expert, d'unités de traitement *ad hoc* :

> On the one hand, the present research suggests that professionals are more likely to translate text segments at the propositional level rather than the sentence level, while at the same time the data provides evidence that translating larger units is a more successful strategy (Asadi & Séguinot, 2005 : 525).

Or, ce choix, du fait de son caractère opérationnel, pourrait potentiellement relever de la

dimension stratégique parce qu'il implique, en amont, une évaluation de la taille optimum des segments à traiter. En didactique de la traduction professionnelle, le choix ce traiter des segments plus importants en volume est sans doute plus pertinent qu'un traitement au niveau de la proposition qui incline à une traduction littérale, peu propice à l'idiomatisation du texte cible. Enfin, il faut noter que les deux auteures mettent l'accent sur les facteurs individuels, situationnels et textuels qui, d'un traducteur à l'autre, peuvent influer sur le recours aux stratégies. Il nous paraît intéressant de souligner qu'Asadi et Seguinot constatent et regrettent en même temps la difficulté d'aboutir à des modèles stratégiques universels :

> If universal strategies of translation exist, this fairly large, fairly homogeneous group of pharmaceutical translators would have produced them. In their absence, the isolated shortcuts and patterns combined with the range of strategies practised by these nine professionals shows that each translator's process is a unique combination of cognitive style, translating experience, technical skills and world knowledge, which cannot be fit into the static categories we had hoped to find.
> (Asadi et Séguinot, 2005 : 539)

Le travail d'Asadi et Séguinot permet de dégager des stratégies potentielles, c'est à dire des options stratégiques même si ces dernières restent variables d'un texte à l'autre, d'un traducteur à l'autre. Du moment où nous disposons en outre de facteurs, nous disposons ici de points de repère théoriques et pratiques reposant sur un principe de fonctionnement systémique entre stratégies et facteurs (environnementaux et individuels). Asadi & Séguinot utilisent en effet l'expression « combination of strategies » et signalent d'une part « strategies are not necessaraly linked to the translator, but rather the task » et d'autre part : « what was observed was that each professional had his/her own way of approaching the task and each had a different hierarchy of priorities » (Asadi et Séguinot, 2005 : 537). Cela semble rejoindre l'idée que les facteurs eux-mêmes peuvent être interreliés, agir mutuellement l'un sur l'autre.

2.2.5.5 Facteurs pouvant influencer le choix des stratégies de traduction

Asadi et Séguinot identifient deux styles traductifs qui, du reste, correspondent à deux utilisations différentes d'un même support (traitement de texte et accès à des ressources documentaires) :

> Prospective thinking : reading large segments of the text and making

> most of their translation decisions and changes mentally after typing. Translating on-screen : (choosing to work on) , smaller proposition – or phrase level text segments […] These translators first produced lexical items and phrases that followed the source text closely and then moved the completed text segments around to create a more idiomatic target text. They posed questions after rereading their translation and verbalized as they typed. In this group, syntax changes were often made after typing and translation problems were discovered after rereading. These translators typed as they read and dealt with problems as they arose. (Asadi & Séguinot : 538)

Notons que les deux styles situent l'activité mentale et les actions observées dans une logique temporelle (avant, pendant, après la tâche). D'autre part, l'utilisation du même support semble conditionner deux tendances rédactionnelles différentes : différée ou concomitantes. Outre ces deux styles, les deux auteures soulignent le rôle des variables situationnelles et intersubjectives. De son côté, Brzozowski (2008) établit les facteurs suivants que nous restituons dans le tableau th2.14 :

Facteurs des choix conscients (ou stratégiques stricto sensu)	Facteurs dépendants de l'inconscient collectif («Écriture idéologique passive»)
« Medium » (canal de communication : oral-écrit) Type de texte Problème ou relevance Skopos (fonction) Tradition Différences des cultures et des systèmes linguistiques de L.O. et L.A. (« area restricted » de Holmes) Temps (de la création du texte en L.O.) Les niveaux du texte (« rank restricted » de Holmes)	Rationalisation Orthonymie
Facteurs cognitifs	Idiosyncrasies idéologiques et esthétiques du traducteur
Saillance cognitive dans le réseau (pression des catégories prototypiques et des schémas du niveau supérieur) Anthropocentrisme	

Tableau th2.14 : facteurs pouvant influer sur le choix des stratégies d'après Brzozowski (2008 : 771-776)

Si cette systématisation des facteurs a le mérite d'être exhaustive et catégorisée de façon compréhensible, certains facteurs, notamment la saillance cognitive dans le réseau, n'est pas tout à fait claire car l'on se demande s'il s'agit de la saillance d'éléments pertinents dans le texte ou bien de l'interférence des représentations mentales liées à l'appartenance culturelle, professionnelle du traducteur pouvant causer ces interférences. Newmark (1988, in Aguado-Gimenez & Paredes, 2005) propose une autre série de facteurs sous la forme plus synthétique d'un schéma intégrant les facteurs liés au langage source (SL), au langage cible (TL), à l'objet et au sujet comme nous pouvons le constater ci après (figure 6).

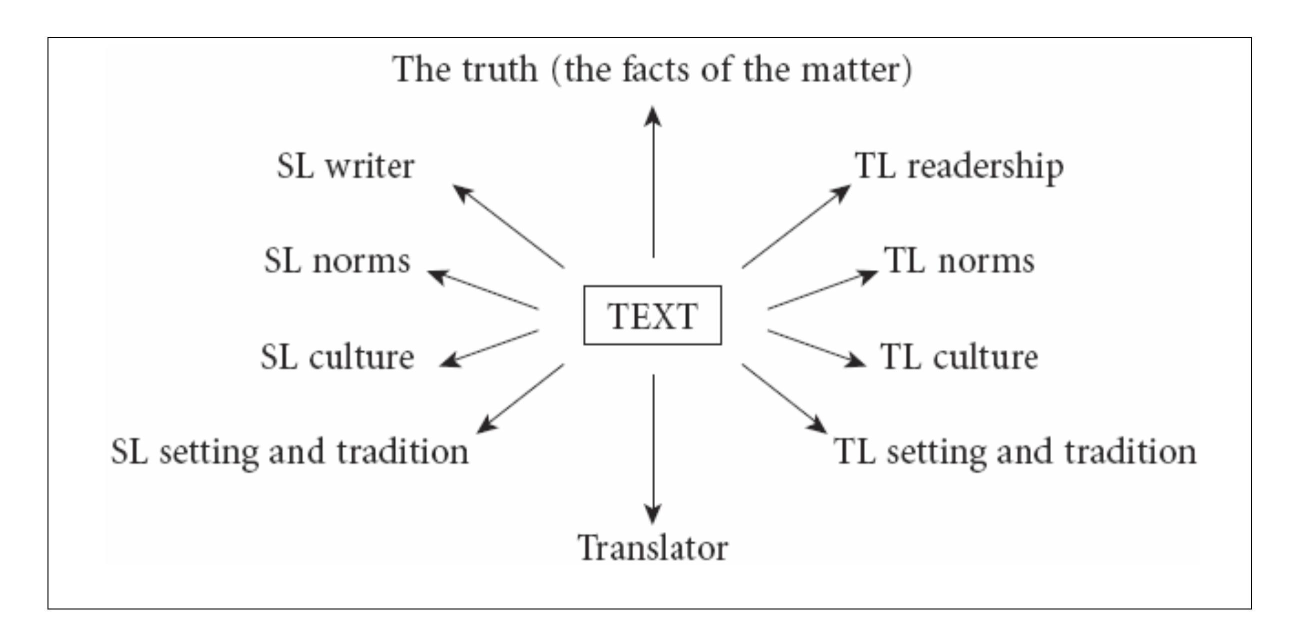


Figure 6 : facteurs pouvant influer sur le choix des stratégies d'après Newmark (1988, in Gimenez & Paredes, 2005 : 295)

Dans ce schéma, les variables individuelles et environnementales intègrent à la fois la dimension culturelle et la dimension sociale puisqu'il est fait mention des normes. Dans la mesure où tous les acteurs impliqués dans le processus traductif sont envisagés, cela complexifie considérablement le réseau de variables et donne une idée assez claire des conséquences potentielles pour la compréhension et l'évaluation scientifique de l'activité traduisante d'une part et, plus spécifiquement, des stratégies de traduction d'autre part. Pour ce qui est du traducteur, il est a priori évident que l'âge, l'expérience professionnelle (ou didactique), les croyances et les représentations, le niveau de connaissance et de compétence en L1 et L2, le niveau de connaissance encyclopédique, l'aptitude réflexive de l'apprenti-traducteur peuvent influer sur la rapidité d'extraction des informations et des procédures pour le traitement d'une tâche de

traduction déterminée. En ce qui concerne les variables liées aux traducteurs, Kussmaul (1995:191) met l'accent sur le rôle de variables affectives telles que la confiance en soi :

> Among the attitudinal factors that seem to go together with success are personal involment with the task, the translator's confidence in his own ability as well as professional pride and willingness to take responsability for the comunicative event. Personal characteristics such as tolerance for ambiguity, flexibility realsim and intellectual curiosity seem to contribute to success of performance. (Kussmaul, 1995 : 191)

En fonction des langues en présence, ces variables peuvent agir sur certains traits inhérents au travail de traduction, notamment la crainte des interférences entre L1 et L2 :

> As far as attitudinal factors are concerned, the semi pprofessionals' ambivalent attitude toward paraphrasing and their fear of false friends can be interpreted as a lack of self-confidence. (Kussmaul, 1995 : 187)

Ce constat pousse le chercheur à suggérer la mise en œuvre, par l'enseignant, de mesures visant à améliorer la confiance en soi des apprentis-traducteurs. On regrette à ce titre que Kussmaul ne fournisse pas de précisions quant à ces mesures potentielles. Notons toutefois que la variable des langues de travail des traducteurs peut être particulièrement significative dans le cas de traductions entre deux langues voisines ou affines, comme c'est le cas pour l'italien et le français. Dès lors ce sont deux facteurs qui peuvent être intriqués. En effet, le risque d'interférences perçu par les apprentis traducteurs peut conduire soit à la mise en œuvre de stratégies d'évitement, de contournement, soit à la reformulation complète d'un segment en langue cible perçu comme trop proche de la langue source, susceptible de faire apparaître la traduction comme trop littérale. Ce type d'anxiété doit donc être envisagé comme un facteur significatif auquel nous ajoutons ceux mentionnés par Cyr (1998) pour le recours aux stratégies d'apprentissage en L2. Selon nous, la notion de complément cognitif dégagé par la théorie du sens peut également fonctionner comme facteur individuel (bagage cognitif) et comme facteur lié à l'objet (contexte cognitif du texte source) impliquant d'éventuelles stratégies de compensation en cas de carence du bagage ou de manque de lisibilité cognitive du contexte (documentation, inférence, induction, déduction). Enfin, il est raisonnable d'avancer que le support et l'environnement matériel de travail du traducteur peuvent jouer sur le choix des stratégies d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage de la traduction.

2.2.5.6 Enseignement des stratégies d'apprentissage de la traduction

Au niveau de l'approche cognitive dans son ensemble, l'attention portée aux applications pédagogiques concrètes est présente chez les chercheurs de l'école interprétative (Delisle, 1992 ; Lederer, 1994, Durieux, 2005), de même que parmi les tenants des approches socio-constructivistes (Kiraly, 1995, 2000, 2005 ; Kelly, 2005), et enfin chez les traductologues qui mettent l'accent sur les tâches en proposant des découpages en étapes du processus (Davies, 2004, 2005). En ce qui concerne les stratégies de traduction, les propositions d'exploitation pédagogique sont beaucoup moins fréquentes ou se limitent à des déclarations de principes. Muñoz-Martín affirme:

> In 1982, Hönig and Kussmaul wrote that translation strategies are the main link between theory and practice, and stated that translation strategies justify theory and should be integrated in the teaching of translation […] Translation strategies are also present in most of the recently published manuals some even with exercises on this topic.
> (Muñoz-Martín, 2000 : 129)

Toutefois, rappelant l'instabilité terminologique qui règne autour du terme « stratégies », Muñoz-Martin ne précise ni quels types de stratégies sont intégrés dans les manuels, ni les titres des manuels en question. Le chercheur fait ensuite référence à l'acception « techniques/procédés » qui semble parfois *hanter* la production scientifique dans le domaine. Ce qui laisse supposer que l'auteur se réfère au volet contrastif-stylistique de Vinay & Darbelnet (1958) et Catford (1965), effectivement prégnant en didactique de la traduction. Muñoz-Martin critique cependant la liste des procédures des deux linguistes français :

> The taxonomy is not comprehensive enough to reflect all the possible relationships between two texts segment from different languages […] Although the (complete) list is very suggestive it does not seem to be very helpful when learning to translate. (Muñoz-Martin, 2000 : 131)

Dans la plupart des cas, notamment dans le cadre du recours aux T.A.Ps, les chercheurs indiquent en perspective des applications potentielles à leur travail sans toutefois préciser la nature, les objectifs des tâches concrètes qui pourraient être proposées. C'est le cas, entre autres, de Kussmaul (1995 : 198), de Gimenez & Paredes (2005), de Bergen (2006 : 124), de Chesterman (1998) de Gil-Bardaji (2010) pour la résolution de problèmes et les stratégies

correspondantes dans le cadre de la traduction spécialisée. Certes les T.A.Ps en soi peuvent constituer un outil pédagogique permettant aux étudiants d'être plus conscients et réflexifs sur ce qu'ils font et pensent avant, pendant ou après une tâche de traduction. Toutefois ce double usage n'est pas signalé explicitement par les chercheurs qui y recourent à des fins de recherche. Chesterman (1998) suggère une prise en compte pédagogique des stratégies d'apprentissage sans toutefois préciser de quelle manière. Lee-Jahnke (2005), qui ne parle pas explicitement de stratégies, propose des pistes d'exploitation pédagogiques expérimentées sur le terrain. Comme Kiraly (2000), Lee-Jahnke part d'expériences réelles qui relèvent de l'apprentissage par projet en soulignant la pertinence de cette approche du point de vue de l'activité cognitive de l'apprenti traducteur :

> According to our own teaching experience, projects not only motivate students, but also help them to work in a more process-oriented way:
> The objective of the task will help them choose;
> The selection of translation strategies will be more appropriate if the constraints imposed are more precise;
> In order to achieve maximum effect in autonomous learning and responsibilization, the task should ideally be linked to an environmental or learning context with which the students are familiar.
> (Lee-Jahnke, 2005 : 362)

L'auteure propose en outre le recours à des questionnaires pour guider, lors de la tâche de traduction, les stratégies d'inférence ou les stratégies de résolution de problème. Chez Dancette et Halimi (2005 : 253-257), le recours aux cartes conceptuelles[26] permet non seulement de faire émerger les représentations des étudiants pour une tâche traductive donnée mais de structurer, d'organiser, de hiérarchiser les éléments qui peuvent déterminer la prise de décision. Contrairement à la plupart des auteurs, notons que Dancette et Halimi, ainsi que Lee-Jahnke, font référence à des auteurs qui relèvent du champ de l'éducation et de la pédagogie, notamment Ausubel (1968), Tardif (1992) ou bien Houssaye (1993). Les champs d'influence pluridisciplinaire qui se placent à l'extérieur du champ de la traductologie et sur un niveau référentiel plutôt qu'applicationniste favorisent-ils une attention plus marquée à la description et l'analyse de situations et tâches concrètes d'apprentissage de la traduction ? La

[26] Au delà de la didactique de la traduction, l'utilisation des cartes conceptuelles fait l'objet d'un regain d'intérêt en didactique, comme en témoigne ce document réalisé par l'université de Namur (Belgique) : http://www.unamur.be/pdf/publications/61412.pdf

question mérite d'être posée mais une possible réponse demanderait la mise en place d'un programme ambitieux de recherche-action dans le cadre des sciences de l'éducation.

2.3 Conclusions

Lee-Jahnke note que les études portant sur la formation des traducteurs ont impulsé et accentué la recherche centrée processus en traduction : « the shift from product to process came with a more intensive training of translators » (Lee-Jahnke, 2005 : 361). Les travaux de l'E.S.I.T sur la didactique de la traduction technique ont permis de renouveler les conceptions pédagogiques aussi bien pour la traduction spécialisée que pour l'enseignement de la traduction en général. Si le principe de déverbalisation développé par Deslile et Lederer est problématique en termes d'analyse et de guidage pédagogique, la notion de complément cognitif nous paraît essentielle en tant que facteur pouvant faciliter ou gêner par carence le processus de traduction. Le courant socio-constructiviste, représenté par Kiraly, paraît également en mesure de fournir des orientations pertinentes à la didactique de la traduction, notamment par le biais de la pédagogie de projet. Directement liée aux réalités professionnelles, cette approche a le mérite de développer des attitudes autonomisantes et responsables chez les apprentis-traducteurs. Le recours aux documents authentiques, déjà préconisé par Nida (1964), inscrit l'enseignement/apprentissage de la traduction dans une meilleure prise en compte des attentes conjointes des apprentis-traducteurs et du monde professionnel.

L'influence de la psycholinguistique est aussi significative en traductologie qu'en apprentissage de la L2. Qu'il s'agisse des représentations mentales, des schèmes cognitifs intégrés, de la métacognition ou encore des travaux sur le traitement en mémoire des connaissances déclaratives ou procédurales, ces théories appuient et justifient une attention accrue portée sur la notion d'économie cognitive. La complexité de la traduction impose la gestion de connaissances linguistiques et extralinguistiques importantes en qualité et quantité. Il s'agit ainsi de favoriser l'articulation entre la réflexivité de l'apprenti-traducteur et la mise en place de routines automatisées, de sorte à libérer de l'espace en mémoire pour le traitement approfondi des problèmes de sens et de transfert culturel qui requièrent un niveau de conscience et d'intentionnalité accrus. Ces principes gagnent à être intégrés à une approche heuristique plutôt qu'à une approche algorithmique et statistique qui tend à s'affirmer dans les courants néo-connexionnistes liés à une partie des neurosciences.

Nous retenons toutefois l'intérêt potentiel de certains principes mis en exergue par le versant expérentialiste des sciences cognitives, notamment le rôle de l'imagination, de la créativité, les facteurs émotionnels et corporels intégrés à la cognition. Encore une fois, l'apport de ces recherches est à envisager sur un plan référentiel et conceptuel et non en termes d'application immédiate des concepts. S'il est vrai que ces travaux permettent d'en savoir plus sur les zones du cerveau impliquées dans l'activité traduisante, il n'en demeure pas moins que des précautions s'imposent avant de considérer les neurosciences comme modèle théorique de référence.

Comme pour l'apprentissage de la L2, les stratégies de traduction soulèvent des questions d'ordre terminologique et conceptuel qui semblent loin d'être résolues. La variabilité des définitions et des acceptions du terme, les confusions sémantiques avec d'autres termes tels que « techniques », « routines », « procédures », la centration quasi-exclusive sur une perspective de résolution de problèmes ne facilitent pas l'utilisation de ce concept en didactique. Toutefois, le postulat selon lequel les stratégies sont conscientes, tournées vers un but et constituent des choix potentiels pour une tâche de traduction nous paraît cohérente. Nous avons vu que la variété des taxonomies oppose très souvent des stratégies macro (ou globales) liées aux aspects extralinguistiques, à des stratégies micro (ou locales) directement liées à la manipulation langagière du texte à traduire. Nous considérons que les stratégies micro, très souvent confondues avec des techniques, ne devraient pas, quoi qu'en disent Kussmaul et Chesterman, entrer en compte dans une approche centrée processus. Les procédures listées par Vinay et Darbelnet ou les déplacements (« shifts ») de Catford ne constituent pas des stratégies et ressuscitent des pratiques pédagogiques quelque peu obsolètes qui conditionnent en outre chez les apprentis-traducteurs des *plis* ou des biais de traduction centrés sur de courts segments textuels. Or, il semble manifeste que les traducteurs experts traitent des segments plus larges au niveau du paragraphe ou du texte. Enfin, les procédures et techniques ont à l'origine été développées dans le contexte très spécifique de la traduction littéraire ; ce qui pourrait rendre problématique leur réinvestissement à d'autres contextes, pa rapport à d'autres genres textuels. Cependant, cela peut prêter à discussion et nécessite de ce fait une réflexion approfondie que nous envisageons pour l'instant comme perspective de recherche.

Il a ensuite été souligné que certaines des stratégies d'apprentissage établies pour l'apprentissage de la L2 étaient assez présentes, sous d'autres dénominations, dans les études centrées processus : l'identification d'un problème, l'autoévaluation, l'autorégulation, les stratégies de réduction du stress, l'inférence, la déduction, l'induction, la documentation

reviennent dans la plupart des articles et monographies consacrées aux stratégies de traduction. Les stratégies d'apprentissage de la L2 nous paraissent a priori à même de rendre compte de l'activité cognitive de l'apprenti traducteur

Nous avons vu que les stratégies pouvaient varier en fonction d'un ensemble complexe de facteurs liés au traducteur (sujet), aux texte/contexte source et cible (objet) dont il s'agit de tenir compte pour envisager, décrire, analyser le recours des apprentis-traducteurs à des stratégies de traduction.

En ce concerne la dimension didactique proprement dite, c'est à dire la possibilité d'enseigner ou de guider les stratégies de traduction, il est manifeste que les interventions pédagogiques sont assez peu traitées en termes concrets de tâches ou d'expériences d'apprentissage. Ce qui tend à rejoindre le point d'achoppement relevé par Guidère : le passage difficile de la théorie à son application pratique, non seulement dans les modalités de mise en œuvre en enseignement de la traduction, mais aussi le degré de complexité formelle qui caractérise certains travaux relevant de l'approche cognitive, sur la communication entre chercheurs et praticiens. Cette communication serait d'autant plus la bienvenue que les praticiens (c'est à dire les traducteurs professionnels et/ou enseignants de traduction), très souvent ne sont pas enseignants-chercheurs. Toutefois, comme nous l'avons souligné pour l'enseignement-apprentissage de la L2, il ne paraît pas raisonnable, sur le plan éthique, de pratiquer un enseignement systématique des stratégies compte tenu des zones d'incertitudes qui les caractérise. En effet, les variables sont beaucoup trop nombreuses pour affirmer que telle ou telle stratégie aboutit à telle ou telle amélioration de la compétence traductive. Aussi, afin d'éviter toute dérive prescriptive et normative, une sensibilisation aux options stratégiques possibles, sous forme de questionnaires, d'entretiens constituerait un apport méthodologique en incitant les étudiants à aller au delà des aspects formels purement linguistiques. Cette découverte heuristique et progressive pourrait également passer par la traduction de courts paragraphes, la constitution de glossaires en ligne, la mise en place de traductions collaboratives à distance et argumentées en recourant à des forums, de courtes parenthèses théoriques en classe sur les choix stratégiques possibles à partir d'une traduction commentée collectivement. La stimulation des stratégies pourrait très bien être intégrée dans des projets d'apprentissage plus vastes, centrés sur les tâches, où les enseignants peuvent proposer un guidage méthodologique ponctuel : élaboration de cartes mentales pour préparer une traduction, repérage des problèmes et des connaissances nécessaires pour les résoudre, recherche documentaire collaborative. Les exemples concrets de tâches ne manquent pas pour porter les étudiants à découvrir les stratégies et constater en contexte leur possible efficacité.

CHAPITRE 3 : LES COMPETENCES DE PRODUCTION ECRITE ET DE TRADUCTION

3.1 La production écrite en didactique des langues

3.1.1 La place de l'écrit dans les méthodes

Cornaire et Raymond (1999 : 4-13) font observer que la place de l'écrit d'abord prédominante au moment de la méthode grammaire-traduction tend à perdre ensuite du terrain avec la méthode audio-orale et la méthode Structuro-Globale-AudioVisuelle (SGAV), qui tendent l'une comme l'autre, à concentrer tous leurs efforts sur l'apprentissage de l'oral. Cette centration quasi exclusive sur l'oral repose en partie sur une réaction de rejet par rapport à un enseignement de l'écrit marqué par le recours aux textes littéraires et une décontextualisation de l'écrit qui se traduit par des exercices artificiels :

> ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et rigides et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. (Cornaire et Raymond, 1999 : 5)

Le rejet de l'écrit et de la grammaire dans les méthodes directe et naturelle peut s'expliquer par une centration quasi-exclusive sur l'oral dans les différentes prescriptions fournies par ces deux approches (Puren, 1988). L'on peut également estimer que l'approche acquisitionnelle de Krashen (1981, 1984) contribue à la priorité accordée à l'oral car elle écarte nettement la grammaire et le métalangage écrit qui l'accompagne. Il faudra attendre la deuxième moitié des années 1980, qui voit l'avènement de l'approche communicative, pour que l'on assiste à un rééquilibrage de l'oral et de l'écrit, conçus comme complémentaires et tous deux orientés sur l'interaction. L'écrit reprend également du terrain avec l'approche cognitive qui s'efforce de comprendre les mécanismes cognitifs impliqués dans la production écrite et d'articuler l'apprentissage de l'oral et de l'écrit (Bibeau, 1986). La compréhension joue un rôle moteur dans l'approche cognitive qu'il s'agisse de la compréhension du texte déclencheur de la production ou qu'il s'agisse pour les scripteurs de faire comprendre aux interlocuteurs le contenu du message transmis. Toutefois, Cornaire et Raymond (1999) font observer que les travaux en recherche ne se concrétisent pas encore, dans les manuels et les pratiques, par une réelle diversité des tâches, ni par un effort marqué pour guider les stratégies des apprenants. On reste malgré tout dans une logique d'apprentissage normatif de l'écrit où la grammaire et le lexique jouent un rôle important. Quoi qu'il en soit, de nombreux modèles visant à rendre

compte des processus de production écrite s'inscrivent comme nous le verrons dans une perspective cognitive.

L'approche communicative, liée à l'approche cognitive, va contribuer fortement à cette réhabilitation de l'écrit en envisageant le message écrit dans la perspective d'interactions sociales guidées par des besoins de communication où l'on commence à entrevoir une approche guidée par les genres. C'est la période du niveau seuil (Coste, 1976), marquée par une plus forte contextualisation de l'écrit et un changement de statut de l'erreur (Moirand, 1979 : 157-158), qui ne doit plus « bloquer » la production du fait de la crainte par les apprenants de ne pas respecter les codes syntaxiques et grammaticaux. En dépit de ses imperfections, signalées par Puren (1998), l'approche communicative a le mérite de déplacer la production écrite d'une logique segmentée (le mot, la phrase ou le paragraphe) à une logique de message textuel où l'on libère davantage la créativité des apprenants. Il s'agit en somme, comme pour la traduction, de porter les étudiants à une attention plus soutenue sur les éléments de haut niveau (sens) afin de ne pas susciter de blocages sur des éléments de bas niveau pendant la rédaction qui peuvent être examinés en phase de révision, afin de ne pas freiner la rédaction. Si cette efficacité est centrale pour un traducteur professionnel, elle l'est également pour un scripteur professionnel tel qu'un journaliste, par exemple. Enfin, il nous paraît important de souligner, toujours sur le plan cognitif, que l'écrit peut être envisagé comme une fin en soi pour une tâche déterminée par l'enseignant ou bien comme un outil utilisé à l'initiative de l'apprenant pour *fixer* des éléments de langue en mémoire comme la constitution de fiches, de glossaires, de résumés, de tableaux, de schéma, ou bien pour soutenir la compréhension au moyen de la prise de notes lors de cours magistraux à l'université ou lors de lectures effectuées en vue de rédiger un texte ou, enfin, en vue d'isoler les éléments significatifs d'un texte sans nécessairement produire un autre texte. La fréquence de ce recours stratégique à l'écrit fournit un instrument précieux à des étudiants caractérisés par un style d'apprentissage plus visuel. Barré-de-Miniac souligne le fait qu'un pan de la recherche, issu de la didactique des sciences expérimentales et certaines recherches nord-américaines « développent des problématisations sur l'usage de l'écriture pour l'apprentissage en général » ou « tentent de modéliser le rôle des formulations langagières dans la construction des connaissances » (Barré-de-Miniac (1995 : 120). Selon l'auteure, dans le champ francophone, l'écriture en tant que support a été traitée dans une moindre mesure.
Barré de Miniac (1995) ainsi que Bronckart (2005) en Didactique du Français Langue Maternelle (nous adopterons désormais l'acronyme DFLM pour désigner la discipline)

insistent davantage, par rapport à Cornaire et Raymond (1999) ou Barbier (2003), sur les apports des recherches en anthropologie et sociologie. Outre les aspects cognitifs (liés au sujet) et textuels (liés à l'objet), les deux auteurs font notamment état des recherches portant sur les représentations liées aux statuts social et culturel de l'écrit qui constituent, selon Goody (1979, 1986), l'un des fondements des sociétés occidentales. Si cette valorisation de l'écrit a été contestée, elle peut susciter, surtout en France, où la norme fait loi, l'instauration de logiques d'inclusion/exclusion sociale (versant sociologique). Les représentations liées à la maîtrise ou à la non-maîtrise de l'écrit peuvent conduire à des effets d'insécurité scripturale (Dabène, 1987, 1996) qui peuvent avoir des effets en termes de discrimination sociale. En France, les difficultés liées à l'écrit, couplées à une demande sociale (et politique) visant à l'amélioration de la maîtrise de l'écrit ont conduit la DFLM à redoubler d'efforts pour construire une didactique de l'écrit qui puisse répondre à ces besoins. C'est pourquoi la DFLM a fortement contribué à la réflexion et à l'élaboration de systèmes théoriques qui ont ensuite été repris par la DDLC, l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en français langue étrangère. L'on peut raisonnablement supposer en effet que le rapport général des apprenants à la production écrite en français va avoir une incidence sur sa perception en termes de difficulté, pouvant engendrer des blocages.

Un autre pan de la réflexion sur la dimension culturelle et sociolinguistique (écrits scolaires et écrits extrascolaires, pratiques domestiques ou professionnelles de l'écrit), allié aux travaux en linguistique textuelle a conduit à une différenciation des genres textuels. En ce qu'elle appelle de la part des apprenants la reconnaissance de macrostructures textuelles de nature prototypique, la notion de genre (centrée sur l'objet) peut être articulée avec la dimension cognitive (centrée sur les sujets).

Depuis la date de parution de l'ouvrage synthétique de Cornaire et Raymond (1999), sous l'impulsion des travaux du conseil de l'Europe (2001), la perspective actionnelle poursuit la recherche de l'équilibre entre oral et écrit. L'E/A de la production écrite, centré sur les tâches, couplé à la notion de genre, s'inscrit résolument dans une logique de situations communicatives de référence. Si l'influence des travaux en psycholinguistique (traitement de l'information et mémoire) demeure, notamment pour la production écrite en langue maternelle, il est évident qu'aujourd'hui la didactique de l'écrit est dominée par des approches de tradition socio-constructiviste (tâches, pédagogie de projet) qui exploitent largement les artefacts informatiques et visent aussi bien des situations communicatives courantes que des genres électroniques actuels, tels que le courriel, les forums ou le clavardage, qui peuvent impliquer des interactions avec des locuteurs natifs. Cette perspective socio-constructiviste,

liée à la notion de type et de genre de texte, constitue l'un des éléments porteurs de la perspective actionnelle. Laquelle est marquée, comme le rappelle Puren, par une meilleure prise en compte globale des situations sociales de référence (Puren, 2007, 2009). Ce pan théorique majeur qui semble guider l'éclectisme des pratiques constitue l'un des aspects essentiels de l'état de la recherche aujourd'hui : une prise en compte croisée de recherches menées sur le terrain sur les dimensions cognitive, culturelle et linguistique, avec une complémentarité des travaux relatifs au français langue maternelle et au français langue étrangère.

Enfin, signalons que la compétence se diversifie actuellement en nature et en objectifs lorsqu'elle s'inscrit dans des terrains et des pratiques très ciblées qu'il s'agisse du Français sur Objectif Spécifique ou encore du Français sur Objectif Universitaire (Parpette et Mangiante, 2006), qui met l'accent sur les écrits académiques et scientifiques (Mangiante et Parpette, 2011). L'articulation entre besoins et terrains spécifiques constitue ainsi l'une des pierres angulaires des travaux sur la production écrite.

3.1.2 Panorama général des recherches sur la production écrite

Afin d'établir un tour d'horizon des recherches portant sur la production écrite, nous nous appuierons, comme pour les précédents chapitres, sur des travaux de synthèse qui constituent des boussoles théoriques nécessaires et disons-le, stratégiques. Cornaire et Raymond (1999), Barré de Miniac (1995), Barbier (2003), Reuter (2004) et Bronckart (2005) nous permettent d'établir un panorama global des axes de recherche. Germain envisage la production en L2 à la lumière des travaux en L1 principalement sous sa dimension cognitive et textuelle. Bronckart et Reuter livrent une réflexion rétrospective critique en intégrant les aspects disciplinaires et en adoptant surtout une distance marquée envers les formes d'applicationnisme qui ont pu être mises en œuvre avant que la DFLM ne s'affirme comme discipline autonome. Reuter (2004) propose des modes d'appropriation des apports extérieurs qui puissent contribuer au développement de la discipline et des recherches qu'elle entreprend dans une optique d'appropriation heuristique de la complexité qui n'est pas sans rappeler les didactologues du FLE tels que Puren, Galisson ou Springer. Barré de Miniac propose quant à elle un tour d'horizon des recherches sur l'écrit, avec un accent marqué sur le lien lecture-écriture et dimension culturelle. Toutefois l'auteure ne se prononce pas sur les tensions implicites entre DFLM et disciplines « fondamentales ».

Nous nous baserons en premier lieu sur la distinction qu'établit Bronkart (2005 : 365) entre les théories développées à l'extérieur des disciplines de terrain en anthropologie, sociologie, sociolinguistique, psychologie, linguistique (« recherches pour ») et les recherches menées à l'intérieur desdites disciplines (« recherches en » didactique des langues incluant le français langue maternelle et langue seconde). La perspective de Bronckart est clairement anti-applicationniste et l'on retrouve chez ce chercheur la même position idéologique marquée en faveur d'une logique d'apports récursifs qui partent initialement de recherches de terrain.

Les recherches menées hors de la discipline pour la didactique de l'écrit peuvent viser le rapport contexte-sujets sur un plan anthropologique (Goody, 1979,1986), sociologique (Lahire, 1993, 2000 ; Boutet, 1995 ; Delcambre, 1994), la définition de l'objet visé par la production, et notamment, l'approche linguistique par les genres et le discours (Adam, 1999, 2001, 2005 ; Rastier, 1989, 1991, 1997, 2001), ou encore les processus mis en œuvre par le sujet scripteur. A cet égard, il peut s'agir aussi bien des phases du processus que du caractère linéaire ou non linéaire des étapes de la production écrit. Il peut également être question des capacités métacognitives et socio-psychologiques des sujets scripteurs, ou du rôle de la mémoire (Hayes & Flowers, 1987 ; Deschênes, 1988 ; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Les recherches en didactique de l'écrit (théorisation interne et contextualisation des méthodes de recherche sur le terrain) peuvent quant à elles concerner la mise en place d'une didactique des genres de texte visant à la fois la formation des enseignants (Beacco, 1991), des scenarii pédagogiques testés écologiquement, comme par exemple l'expérience en Suisse romande mise en place par Schneuwly & Dolz (1997), la construction d'une didactique de l'écriture qui s'appuie sur des pratiques concrètes d'E/A au niveau des tâches (Plane, 1996), des contraintes (David, 1994 ; Plane, 2006). Ces recherches peuvent s'appuyer sur l'analyse des productions (Reuter, 1996, 2004), l'examen des pratiques réelles dans une perspective cognitive (Fayol, 1991, 1996, 1997), ou socioculturelle (Dabène, 1996). Enfin, les études peuvent intéresser les processus observés en contexte scolaire situant l'écrit dans le lien entre enseignement et apprentissage. Les recherches visent en outre la sémantisation et la sémiotisation des objets d'E/A ou s'attachent davantage, sur le plan préxéologique, à rendre compte des différentes facettes du métier d'enseignant.

3.1.3 Les valeurs sociales liées à l'écrit

Il s'agit avant tout, comme le note Barré de Miniac (1995 : 104), de situer l'écrit dans un cadre socio-culturel qui va au delà d'une conception purement instrumentale de la langue en général et de l'écrit en particulier : « Dès la fin des années soixante-dix, l'écriture n'est plus considérée seulement comme un outil de communication ou un objet d'enseignement et d'apprentissage ». (Barré de Miniac, 1995 : 104). Outre le fait que la discipline commence à envisager, sous l'impulsion de ces recherches, le caractère socio-historique de son enseignement, l'écrit fait l'objet d'un renouvellement théorique qui décloisonne la discipline en évitant l'écueil de la transposition didactique. Barré de Miniac souligne l'intérêt et l'actualité de cet apport, non fondé sur des relations de dépendance :

> Avec la linguistique et la psychologie, les didacticiens avaient pu céder à la tentation de l'applicationnisme, dont les limites et les risques sont apparus rapidement. Une forme nouvelle de collaboration est à chercher entre la didactique et ces nouvelles disciplines contributives, qui portent sur des groupes et non plus sur des individus. (Barré de Miniac, 1995 : 104)

Si cette position de principe ne permet pas de voir un réinvestissement concret (Barré de Miniac, 1995 : 106), il n'en demeure pas moins qu'elle permet de servir de contrepoids à l'une des dérives possibles des approches cognitivistes, à savoir l'analyse des processus en œuvre pour la production écrite sur un plan exclusivement individuel associé à un degré d'abstraction difficilement tenable sur le terrain. D'autres recherches s'orientent sur le lien entre l'écrit scolaire d'une part et les situations d'écrit extrascolaires d'autre part, qui permettent d'entrevoir la redéfinition des types d'écrits en fonction de situations sociales de référence mieux définies. Or cet affinement et cette diversification des usages réels de l'écrit dans une société déterminée constituent l'une des dimensions clef de la perspective actionnelle, plébiscitée aussi bien par un nombre significatif de recherches-actions actuelles que par les pratiques de terrain (cours de préparation et examens DELF, projets d'écriture collaborative centrés sur l'apprentissage par les tâches). Les apports de l'anthropologie peuvent donc être appréciés aujourd'hui sur ces deux dimensions de l'écrit : la dimension collective et l'articulation des pratiques de classes aux usages sociaux de l'écrit.

Un deuxième apport significatif des recherches centrées sur les statuts de l'écrit porte sur le rapport des représentations du sujet sur l'écrit. Les recherches menées à l'extérieur de la DDLC et de la DFLM sur les statuts, les représentations et les pratiques scripturales extrascolaires peuvent influer, comme le souligne Barré de Miniac, sur l'accomplissement des tâches d'écriture :

> La notion de représentation est utilisée comme concept explicatif des difficultés observées ou subjectivement ressenties par les scripteurs […] La question plus générale et globale de rapport au texte (Guibert, 1989) et à l'écriture (Barré-de-Miniac, 1992 ; Barré-de-Miniac, Cors et Ruiz, 1993 ; Guibert et Jacobi, 1990) réfère non seulement à la représentation mais désigne également l'ensemble des relations à l'écriture, c'est à dire les images, conceptions, attentes et jugements incluant les phénomènes de type attraction/rejet, envie/peur etc...
> (Barré de Miniac, 1995 : 109)

Or, on sait à quel point le thème de l'échec scolaire, souvent lié à l'écrit, est sensible en France où la représentation de la difficulté et de la valeur de l'écrit sont prégnants. Aujourd'hui, les efforts fournis par le corps enseignant pour faciliter l'accès à l'écrit permettent de faire évoluer ces représentations, contribuant ainsi à pallier l'appréhension des aspirants scripteurs. Cependant, ces représentations peuvent dépasser les frontières et imposer, par voie de stéréotype, la conception d'un écrit élitiste, difficile, voire inaccessible. Des phénomènes psycho-affectifs sont donc associés aux représentations de l'écrit. Les travaux de Dabène, mentionnés aussi bien par Barré-de Miniac (1995) que par Bronckart, (2005 : 366) recourent au terme « insécurité scripturale » qui constitue une extension du concept d'insécurité linguistique. Potentiellement handicapante en Français langue maternelle, cette insécurité peut également être transférable à des apprenants de L2 ; lesquels peuvent être conduits, du fait de cette insécurité, soit à craindre l'erreur, soit à se centrer sur les éléments langagiers de bas niveau (normes orthographiques, grammaticales), soit, enfin, à adopter des techniques d'évitement ou de contournement. Aussi les recherches menées en socio-linguistique dans une perspective socio-didactique constituent-elles un apport évident pour comprendre les attitudes, les réactions de certains de nos étudiants face à l'écrit en L2 et particulièrement en L2.

Enfin, les recherches en anthropologie sur les usages et les pratiques ont permis une prise en compte plus large des différents types d'écrits, au delà des pratiques scolaires (résumé, dissertation, commentaire, explication de texte, écrits créatifs) et au delà des textes littéraires qui ont longtemps constitué le fonds d'exploitation des écrits en didactique. En effet, les années 1980 voient sous l'impulsion du niveau seuil et du tournant culturel, l'intégration en pratique de classe d'écrits domestiques et pragmatiques (correspondance administrative, listes de course, modes d'emplois, notices pharmaceutiques, petites annonces etc...), d'écrits professionnels (le curriculum vitae, la lettre de motivation pour la recherche d'un emploi, correspondance interne, mémos, synthèse, présentations de produits etc...) ou d'écrits discursifs et sociaux (discours politique, slogans, publicité, articles de journaux) qui étendent notablement la définition de l'objet scriptural. Ce travail d'extension de la conception de l'écrit au delà de ses formes nobles vers des textes prosaïques et pragmatiques a servi de moteur à un processus de diversification des genres écrits abordés à l'école, comme le fait remarquer Bronckart :

> Au début des années 1990, pour satisfaire à l'objectif de maîtrise pratique de la langue de la communauté, il a paru indispensable de diversifier les sortes de textes à ériger en objets d'enseignement: ne plus s'en tenir aux seuls textes à caractère narratif ou argumentatif, mais proposer un éventail de textes qui soient adaptés aux situations de communication qu'un apprenant peut rencontrer dans sa vie scolaire et sociale. Dans cette perspective, ont été proposés divers classements de textes en «genres» ou en «types», adaptés des modèles théoriques précédemment évoqués, et destinés, d'une part à orienter le travail des enseignants de la scolarité obligatoire, d'autre part à organiser la formation des maîtres en ce domaine. (Bronckart, 2005 : 369).

Cette redéfinition des écrits scolaires nous amène ainsi à traiter d'un pan important de la recherche (externe et interne) en DFLM et en DDLC : les notions de type et de genre, aujourd'hui couramment utilisées par les praticiens et les didacticiens en dépit des nombreuses réserves qui ont été émises sur leur pertinence (notamment sur les typologies textuelles).

3.1.4 Apports et limites de la linguistique textuelle

3.1.4.1 Principes et concepts

La plupart des auteurs mentionnent l'importance des apports complémentaires de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours (Bronckart, 2005 : 367 et 369-371; Reuter, 2004 : 48 et 51 ; Cornaire et Raymond, 1999 : 75-84 ; Barré de Miniac, 2005 : 117-118). De nombreuses typologies textuelles ont d'abord été établies à partir des théories de Jakobson (1963), sur les fonctions du langage. Pour la plupart des auteurs, il s'agit avant tout, avec ces typologies, de parvenir à une catégorisation des textes en mettant l'accent sur leur dimension communicative. En ce qui concerne l'approche par les genres et l'approche par les discours, les champs définitoires sont également nombreux et parfois en position de concurrence/opposition dans différents courants théoriques et différentes ramifications disciplinaires des sciences du langage. La richesse et la densité théorique, ainsi que le nombre des genres recensés est telle d'ailleurs que les nombreuses tentatives de catégorisation, de classements des genres s'en trouvent infirmées (Bronckart, 1996 ; Adam, 1999 in Portillo-Serrano, 2010 : 42) et contestées (Chiss, 1987, 1997). C'est pourquoi il convient de recourir à des principes généraux et à une définition d'ensemble afin de dégager l'intérêt de ces champs théoriques pour la DDLC.

Nous nous appuyons sur le travail de synthèse (au reste très exhaustif) de Portillo-Serrano (2010) pour dégager ces principes et aboutir à une vision d'ensemble de la question qui nous sera utile dans la perspective d'une réflexion didactique. Les auteurs que nous mentionnons sont ceux, considérés par Portillo-Serrano, comme ayant fourni les apports théoriques les plus significatifs.

Sur le plan de la délimitation disciplinaire : la linguistique textuelle s'intéresse aux structures internes des genres (formes prototypiques et « compositionnalité », Portillo-Serrano, *2010* : 49) tandis que l'analyse du discours traite de ses manifestations extérieures en termes de rituels énonciatifs et de conditions de production-réception des discours.

Sur le plan de la nature des genres, Adam (1999 in Portillo-Serrano, 2010) avance deux principes complémentaires : un principe centripète d'identité et un principe centrifuge de différence. Cela signifie d'une part qu'un genre peut être identifié en tant que norme pouvant être répétée et reproduite (d'où le concept sociocognitif de prototype), et d'autre part que cette norme peut évidemment subir des variations (d'une culture à l'autre et au sein d'une même culture rhétorique et scripturale). Cette potentialité de variation qui s'articule autour de deux

concepts associés, celui de « généricité » et d' « effet de généricité » appelle en fait un caractère dynamique qui rend impossible, selon Adam et Heidmann (2004), toute forme de catégorisation rigide, dans la mesure où « un texte n'appartient pas à un genre mais il est mis, à la production, comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres (Adam et Heidmann, 2004 : 62). Cette prudence permet de relativiser un éventuel interventionnisme du champ linguistique vers le champ didactique, même si Adam (1999) préconise fortement une prise en compte des genres dans cette perspective. C'est d'ailleurs à Adam que nous nous référons pour définir les termes centraux qui gravitent autour de la nébuleuse textuelle :

> a. LE TEXTE comme objet abstrait est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités [...] au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires textuelles », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. b. LE DISCOURS. Parler de discours, c'est ouvrir le texte, d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part, sur l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris – en particulier celle des genres. c. LES GENRES DE DISCOURS sont le moyen de penser cette diversité socioculturellement réglée des pratiques discursives humaines. [...] d. LES TEXTES comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle. (Adam, 1999 : 35)

Notons dans cette mise au point le fait qu'Adam envisage le texte à la fois en tant qu'abstraction dans son caractère générique et en tant que réalisation concrète. La notion de discours rentre également dans une perspective pragmatique, envisagée dans sa dimension sociale et culturelle également signalée par Cornaire et Raymond (1999 : 81) qui se réfère à une réflexion antérieure d'Adam (1987, 1990, 1992) sur les schémas séquentiels.

En ce qui concerne plus spécifiquement les genres, nous utiliserons la définition globale qu'en donne Adam. Il s'agit selon lui de catégories :

> -pratiques-empiriques indispensables tant à la production qu'à la réception-interprétation ; - régulatrices des énoncés en discours et des pratiques sociodiscursives des sujets (depuis les places qu'ils occupent jusqu'aux textes

> qu’ils produisent) ; - prototypiques-stéréotypiques, c’est-à-dire définissables par des tendances ou gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts. (Adam, 1999 : 93-94)

Quant à l'analyse du discours, elle devrait, selon le chercheur genevois, intégrer les données socio-historiques au sein desquelles les formes propres aux genres peuvent s'exprimer. Dans une perspective didactique, les cultures discursives, et la présence intégrée de ces cultures discursives chez des apprenants de langue peuvent dès lors jouer un rôle non seulement dans la reconnaissance des genres textuels (dominants et secondaires) en phase de compréhension, mais aussi en termes d'adéquation aux attentes communicatives pour une tâche de production visant un genre particulier, comme par exemple le courriel en tant que genre épistolaire spécifique (Mainguenaud, 1998 : 56)[27], ou une pratique discursive, comme par exemple la participation à un forum de discussion (Mangenot, 2002). Pour revenir à la linguistique textuelle et à l'analyse du discours, nous retiendrons de ce champ théorique les apports indéniables des théories sur les séquences textuelles qui envisagent la complexité des genres et permettent de faire émerger, pour le destinataire d'un message écrit, des formes prototypiques identifiables en tant que dominantes dans l'ensemble d'un texte et des formes prototypiques qui relèvent d'autres genres au sein d'un même texte.

3.1.4.2 Les typologies textuelles

La dimension cognitive des types de texte envisagée par cette définition est également mentionnée par Denizot dans sa thèse consacrée aux genres (littéraires et non littéraires) : « La notion de *type de textes* est portée alors par les travaux de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive » (Denizot, 2010 : 170). Pour Adam, « il n'existe de types qu'au niveau de la séquence et pas du texte » et « les types ne sont que des prototypes » (Adam, 2005 : 14). C'est précisément cette notion de prototype qui rattache la notion de types de texte à la dimension cognitive et « déplace la réflexion sur les classifications en direction non plus de la recherche de critères définitoires stables (conditions nécessaires et suffisantes), mais de groupements d'attributs d'importance variable ». (Adam, 2005 : 15). Si l'on se place dans une perspective didactique, nous nous situons donc encore dans une logique d'emprunt conceptuel à deux disciplines externes, la psychologie cognitive et la linguistique, qui conduisent leurs

[27] En didactique, les recherches de l'ICFLE (Intercultural Communication in Foreign Language Education) menées par Belz et Thorne (2006) ou Kramsh et Thorne (2002) donnent à penser que les genres textuels (et interactionnels) traditionnels changent sensiblement de forme lorsque le support de la communication est électronique.

analyses en milieu naturel ou artificiel (spécifiquement créé par le chercheur) sans forcément se soucier de la réception des prototypes par des destinataires précis, ou de la correspondance entre les prototypes textuels et les schèmes prototypiques intégrés chez ces mêmes destinataires. Très critique à l'encontre de la notion de type, Mainguenaud (1998/2005), suggère pour l'analyse du discours le recours à des typologies discursives établies en considérant aussi bien les fonctions communicatives du langage que les types et genres de discours associés à leurs composantes énonciatives. Outre ce travail fin de typologisation, il existe un choix pléthorique de typologies, plus ou moins exhaustives, plus ou moins détaillées ou redondantes. Nous rendons compte, dans le tableau th3.1, des typologies les plus invoquées dans les programmes et manuels :

<table>
<tr><th>Fonctions du langage dégagées par Jakobson (1963)</th><th>Typologie de Werlich (1975)</th><th>Typologie de Mas et Turco (1991)</th><th>Prototypes de séquences (Adam, 1999)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">référentielle
expressive
conative
phatique
métalinguistiq
ue
poétique-
autotélique</td><td rowspan="3">type
descriptif
type narratif
type expositif
type
argumentatif
type
prescriptif</td><td>Enjeux du discours</td><td rowspan="3">description
narration
exposition
argumentation
dialogal</td></tr>
<tr><td>dire
convaincre
expliquer
prescrire
questionner
s'exprimer
s'engager à
prédire
jouer</td></tr>
<tr><td>Modes d'organisation
narration ;
chronique ;
description ;
exposé ;
arrangement rhétorique</td></tr>
</table>

Tableau th3.1 : principales typologies développées en linguistique textuelle

Notons tout d'abord la variété dans l'expression des typologies. Lorsque Jakobson recourt à la notion de fonction, il s'intéresse, au delà du texte, au langage dans son ensemble. C'est l'un des seuls qui met l'accent, via la fonction poétique-autotélique, sur la fonction émotive envisagée

comme intention communicative distincte des autres fonctions. Werlich utilise la notion spécifique de type alors que Mas et Turco recourent au terme « enjeux du discours » qui peut au reste prêter à la confusion entre niveaux textuels et discursifs. En outre, le recours à des formes verbales à l'infinitif laisse penser qu'il s'agit davantage d'actes de langage qui inscrivent la typologie de Mas et Turco dans une logique pragmatique en vue d'une application pédagogique. Enfin, les auteurs mettent dans chacune des cases correspondant au croisement enjeux/modes d'organisation des exemples de genres littéraires et non littéraires, ce qui ajoute encore à la confusion ou flou terminologique (Petitjean, 1989 : 87; Adam, 2001 : 10). C'est en substance ce qu'affirme Chiss :

> Si la pédagogie du français et la réflexion didactique ne peuvent éviter ces questionnements et ont besoin de toutes les informations théoriques, la gestion de l'ensemble est devenue d'autant plus ardue pour les enseignants et les formateurs de français que le champ recouvert par la typologie des textes n'a cessé de s'étendre et de s'ouvrir. Aux classifications rhétoriques sont venues s'ajouter ou se substituer celles héritées des linguistiques structurales, générativistes, énonciatives, des sémiotiques et de la psycholinguistique. (Chiss, 1987 : 8)

En fonction de leur inscription dans tel ou tel des courants mentionnés par Chiss, les typologies peuvent d'un auteur à l'autre ne plus prendre en compte par exemple la fonction poétique du langage et/ou mettre l'accent sur une autre fonction et/ou la substituer par un autre terme. C'est le cas d'Adam, qui remplace la fonction prescriptive par la séquence dialogale. Comme nous l'avons signalé plus haut, la fonction expressive (ou émotive) n'apparaît ni chez Werlich. ni chez Adam, qui évite soigneusement, lorsqu'il analyse des formes relevant de genres poétiques (Adam, 2005) de les lier aux émotions qu'elles peuvent vouloir susciter. La fonction émotive peut être identifiée aussi bien dans des textes poétiques littéraires que dans des situations de communication interpersonnelles, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (genres épistolaires ordinaires), ou constituer un ressort courant des textes publicitaires ou politiques. Dans le cas des textes publicitaires, il peut s'agir de vendre des produits en jouant sur des émotions archétypales telles que la joie suscitée par la naissance, ou bien la protection de la famille dans des publicités pour vendre des automobiles. Dans le cas du discours politique, ce dernier peut jouer sur la peur et son corollaire, la sécurité, afin de justifier une loi prévoyant un couvre-feu. Si la fonction émotive peut être intégrée à l'enjeu « s'exprimer », il convient de faire la différence entre partager une émotion ressentie et utiliser des ressorts émotionnels

pour d'autres buts : la peur pour guider des comportements collectifs, la joie ou la sécurité pour faire acheter des produits. Cette objection parmi tant d'autres nous conduit à revenir aux nombreuses critiques formulées à l'encontre des typologies textuelles ; et ce, au sein même des sciences du langage. Il est reproché à Adam sa centration sur la dimension formelle (Portillo-Serrano, 2010 ; Denizot, 2008 : 171). Pourtant, si le linguiste genevois reconnaît l'apport des typologies, notamment pour la diversification de l'objet texte, il émet des réserves quant à l'utilisation didactique des typologies textuelles et affirme un nette préférence pour le recours à la notion de genre :

> Le concept de types de texte est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique, les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable. (Adam, 2005 : 16)

La liste des intentions potentielles d'un scripteur est beaucoup plus complexe que les typologies ne le laissent paraître, car ces dernières peuvent être explicites et repérables, ou implicites (dans la mesure où elles relèvent d'intentions inconscientes de la part du scripteur) et non seulement plus difficilement repérables, mais aussi plus sujettes à des interprétations conflictuelles. C'est pourquoi il serait non seulement hasardeux de faire croire qu'à chaque acte scriptural déterminé correspond une seule intention communicative, mais il serait surtout dangereux de s'en tenir à des catégorisations qui limitent sensiblement l'analyse des textes, la réduisant à un remplissage de grilles préétablies, discutables et discutées.

3.1.4.3 Réinvestissement didactique des typologies textuelles

Dans une perspective didactique, Reuter résume bien les risques inhérents à un étiquetage systématique, par voie de typologie :

> La problématique des typologies est une façade qui cache une profonde hétérogénéité au sein de laquelle il est difficile de discerner le plus opératoire : typologies de textes (l'architecture globale, abstraite et formelle) ou de discours (intégrant l'énonciation, les visées ou les fonctions), typologies basées sur l'organisation générale ou sur des configurations d'unités, etc. En deuxième lieu, ces typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif » ou de l'«

> argumentatif ») et avec les pratiques socio-institutionnelles qui, au sein de genres (contes, faits divers, comptes rendus…) réorganisent et mélangent les types. On peut donc se demander si cette entrée est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage. Enfin, bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi : le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et les désigner. L'étiquetage tient lieu de compétence.
> (Reuter, 1996 : 31)

Aussi les différentes typologies ne peuvent-elles servir dans les pratiques de classe que de trames instrumentales pour guider l'attention des apprenants sur les intentions communicatives potentielles d'un scripteur en fonction d'une situation de communication déterminée, et ce sans procéder à un étiquetage systématique desdites intentions. L'exemple de la fonction émotive/poétique nous paraît symptomatique de la difficulté et du danger liés à des catégorisations figées. Cette observation nous conduit à examiner de plus près le réinvestissement didactique des études menées sur l'objet de la production, en lien avec l'environnement où celle-ci se produit. Dans la mesure où nous avons déjà fait état des distances prises par les chercheurs en DFLM sur les notions respectives de textes, de types, de genres et de discours, nous nous attacherons maintenant à circonscrire le positionnement des didacticiens en DDLC et en DFLE. Afin d'établir l'état de l'art sur la question, nous nous appuierons sur les travaux de Portillo-Serrano (2010), de Bronckart (2005), et de Mangenot (1998).

Le constat général que dresse Portillo-Serrano est celui d'un réinvestissement majeur, sur le terrain, des théories héritées de la linguistique textuelle dans une optique qui, selon la chercheuse, reste très centrée sur une approche logico-grammaticale (Portillo-Serrano, 2010 : 123). Les typologies textuelles ont été moins réinvesties en DFLE qu'en DFLM du fait du fonctionnement institutionnel en France où les programmes occupent une place centrale. L'applicationnisme pourrait être favorisé dans ce cas par la recherche d'outils conceptuels transversaux et applicables dans tous les établissements scolaires. La situation est différente en DFLE où les centres de langue en France et à l'Etranger jouissent d'une plus grande autonomie, notamment à l'Université et dans le cadre de la formation continue. Portillo-

Serrano observe :

> En didactique des langues étrangères, plus précisément en didactique du français langue étrangère (DFLE) et en didactique du français langue maternelle (DFLM), la notion de genre n'occupe pas encore de place centrale, ni dans les travaux de la plupart des didacticiens, ni dans les manuels de langue. (Portillo-Serrano, 2010 : 87)

Ce constat nous semble toutefois à nuancer, car les recherches qui sont menées actuellement dans le cadre de la télé collaboration dans une perspective socio-constructiviste intègrent fortement la notion de « genre ». C'est le cas notamment de Mangenot et Soubrié (2010) pour qui les tâches, dans la perspective actionnelle, gagnent à viser des genres sociaux de référence :

> Il nous semble important, enfin, de préciser notre position en ce qui concerne la notion de genre. Celle-ci semble particulièrement adaptée à la perspective actionnelle dans la mesure où elle se situe justement à l'interface des pratiques sociales et du langagier. Comme l'ont montré, entres autres, Richer (2005) et Soubrié (2009), le modèle intraphrastique, dominant jusqu'ici, n'est plus apte à rendre compte de ce qui se joue sur le plan de la langue dans une tâche. (Mangenot et Soubrié, 2010 : 8)

Toutefois les auteurs restent prudents et n'envisagent pas les genres comme des descripteurs dans la mesure où certaines situations d'échanges conversationnels, visées par des tâches de production langagière, ne correspondent à aucun genre défini si ce n'est une conversation informelle :

> Nous avons préféré toutefois ne pas en faire un descripteur dans la mesure d'une part où il n'existe pas de liste finie de genres, d'autre part où un grand nombre de tâches, surtout lorsqu'elles débouchent sur une production orale, ne relève pas d'un genre identifiable, stabilisé. Prenons l'exemple d'une tâche proposée dans le cadre du Français en (première) ligne au cours de laquelle des apprenants japonais, après avoir pris connaissance d'un document audio dans lequel deux tutrices décrivent leur logement, devaient à leur tour donner à l'oral des précisions concernant leur lieu d'habitation. L'absence d'un cadre interactionnel authentique (il s'agit d'échanges oraux asynchrones) empêche de

> classer ce type de production dans un genre conversationnel. (Mangenot et Soubrié, 2010 : 8)

Nous ne pouvons qu'approuver cette prudence, qui n'a pas toujours été de mise lorsque les types de textes ont été appliqués à la lettre, surtout en DFLM, sans prendre en compte les réserves des chercheurs. Ainsi Adam a-t-il signalé rétrospectivement que ses recherches avant d'être exploitées, devaient être inscrites « dans le cadre spécifique de la didactique et du terrain éducatif » (Adam, 1999 in Serrano-Portillo, 2010 : 109). En dépit de ce que nous avons signalé plus haut par rapport à la perspective actionnelle, cette prise de distance critique, surtout vis à vis des typologies textuelles, semble ne pas avoir toujours été adoptée en DFLE. En effet, ni Cornaire et Raymond (1999), ni Cuq et Gruca (2005) n'apportent de point de vue critique sur le recours aux typologies textuelles telles qu'elles ont été présentées en DFLE.

Portillo-Serrano, qui pointe les failles d'une approche logico-grammaticale des notions de type et de genre textuels, s'appuie sur les travaux de Beacco et Darot (1984), Moirand et Peytard (1992) ainsi que ceux de Coste (1991) pour mettre en évidence les limites d'une prise en compte des travaux issus de ce courant de la linguistique textuelle. L'auteure oppose à ce versant, trop formaliste selon elle, d'une part les approches en œuvre en analyse du discours (inscription des textes dans leurs conditions de production/réception) et d'autre part, une conception herméneutique de la notion de genre telle qu'elle a été développée par Rastier (2001, 2004) :

> si l'on convient avec François Rastier que « la langue ne se produit et ne se perçoit qu'à travers des genres », la didactique des langues aurait intérêt à intégrer les considérations exposées dans la théorie des genres que cet auteur a développée depuis quelques années, d'autant plus que sa réflexion s'inscrit dans une problématique d'une importance considérable : la notion de genre est traitée dans un cadre qui comprend non seulement une conception de la langue, mais aussi une certaine conception du sens et de l'interprétation - cruciales dans l'enseignement d'une langue -, dans une problématique qui va à l'encontre de tout dogmatisme et de tout réductionnisme.
> (Portillo-Serrano, 2010 : 126)

Plusieurs axes et constats importants peuvent être dégagés de la réflexion de Portillo-Serrano. En premier lieu, les travaux en analyse du discours ont eu plus d'écho que la linguistique

textuelle en DFLE (Portillo-Serrano, 2010 : 89-96). En outre, le recours didactique à la notion de discours déplace le traitement didactique de l'écrit du niveau phrase au niveau texte. Pour Beacco et Darot (1984), les genres, parce qu'ils s'inscrivent dans une logique de matrice discursive à partir d'un événement communicatif (réalisation, performance du texte), doivent être conçus comme définissant une compétence discursive qui dépasse les inventaires (niveau seuil, français fondamental) mais reste toujours dans une logique instrumentale. Pour Moirand et Peytard (1992), la définition, la description et l'analyse des genres gagnent à être introduits dans les programmes, les manuels (ce qui sous tend l'élaboration théorique de descriptifs), et peuvent faire l'objet de tâches d'observation des textes. Le travail théorique effectué en amont fait ensuite l'objet d'un guidage destiné aux enseignants pour faciliter la sélection des textes à faire observer ou faire produire aux apprenants. L'approche vise la diversification des genres de textes exploitables en classe (tracts, articles de presse, recettes de cuisine). Les travaux sur les genres de discours et les types de texte ont surtout permis une diversification des écrits traités en classe de langue (Potillo-Serrano, 2010 :100-101,126). Toutefois, la prise en compte de la notion des genres et de types dans les manuels se heurte d'une part à la prolifération des catégorisations existantes (Denizot, 2010 : 120), et d'autre part à la prégnance d'une conception logico-grammaticale qui instrumentalise le langage et en réduit la portée (Portillo-Serrano, 2010 : 101,126). Enfin, comme la notion de genre n'est pas problématisée, en DFLE, cela facilite le pli de l'instrumentalisation langagière (*id. :* 101). C'est pourquoi Portillo-Serrano suggère le recours à une conception herméneutique de la notion de genre, héritée des travaux de Rastier (1990, 1994). Il s'agirait dès lors d'envisager une utilisation didactique qui procède d'une démarche onomasiologique (partant du sens pour aller vers la forme). Toutefois, le renouveau d'une conception didactique fondée sur une problématique herméneutique-rhétorique gagnera à passer, selon Portillo-Serrano (2010 : 126), par des projets de recherches-action qui permettraient de vérifier sur le terrain didactique le bien fondé de cette proposition théorique en analysant des tâches d'apprentissages conçues et performées en environnement scolaire. A l'évidence, ces recherches sur le terrain sont nécessaires pour vérifier l'appropriation des concepts utilisés pour décrire l'objet textuel que les apprenants sont amenés à manipuler et/ou produire. Mangenot met l'accent sur cet aspect :

> De plus en plus d'auteurs, se référant souvent à Bakhtine, tendent à considérer les genres et les types de textes comme des outils au service du lecteur et du scripteur. En ce qui concerne la distinction et les liens entre genre et type, on retiendra les propositions de Schneuwly (1994). Cet auteur montre tout d'abord

> que "l'outil, pour devenir médiateur a besoin d'être approprié", cette appropriation passant par la construction de "schèmes d'utilisation". (Mangenot, 1998 : 515)

Or, en DFLM, la mise à l'épreuve en Suisse Romande d'un scénario pédagogique centré sur les genres montre, selon Bronckart, des limites à envisager pour une exploitation didactique des catégorisations textuelles, et non des moindres :

> les tenants mêmes des séquences ont pris conscience du fait que si cette démarche contribuait indiscutablement à la clarification des objectifs et aux conditions de préparation des tâches des enseignants, elle n'assurait pas pour autant que l'apprentissage effectif en classe se déroule conformément aux objectifs et aux planifications.
> (Bronckart, 2005 : 369-371)

Selon ce même chercheur, des analyses rétrospectives sur la mise en place de tels projets ont indiqué, en outre, que les didacticiens, plus familiers d'autres approches que celle visant les genres, peuvent être dépaysés et peu à l'aise avec un appareillage conceptuel trop rigide, peu maniable en pratique de classe, parfois incompris des élèves. Ces difficultés observées ont incité les chercheurs à se pencher davantage sur les situations concrètes d'apprentissage. L'expérience sur le terrain et les analyses qu'ils suscitent peuvent conduire à réfléchir sur la question centrale de l'appropriation ; ce qui conduit Mangenot (1998) à adopter une certaine prudence avant de mettre en place son expérience sur le logiciel *Gammes d'Écriture*. D'une part, sur un plan global, Mangenot considère que « la prise de conscience (relativement intuitive) de l'existence de genres n'est pas suffisante en ce qui concerne la production d'écrits » (Mangenot, 1998 : 1); d'autre part, le chercheur grenoblois, qui se base sur la distinction genres premiers/genres seconds établie par Schneuwly (1994), signale « la nécessité d'un contrôle de la production à l'aide d'un certain métalangage » (Mangenot, *id.*). Au delà de cette conception particulière des genres, le métalangage qu'il suscite peut donc constituer un obstacle à la mise en place *in situ* d'expériences qui impliquent l'utilisation d'une terminologie héritée de théories scientifiques. Pour autant, Mangenot introduit, dans le logiciel qu'il a co-réalisé, une entrée « types de texte » inspiré de la typologie séquentielle d'Adam. Cela étant, il préconise des principes d'utilisation des classifications qui nous semblent pertinents :

- il convient avant tout d'éviter les classifications hétérogènes, comme le souligne Garcia- Debanc (1989, pp. 24-25) dans un article sur le "tri de textes".
- il faut ensuite préférer les classifications "qui privilégient les marques de surface linguistiques, le concret de la langue, le rapport aussi clair que possible à des situations d'énonciation typées, exemplaires, reconnaissables par les élèves" (Chiss, 1987, pp. 10-11).
- les activités que les classifications permettent de mettre en place sont plus importantes que les typologies elles-mêmes. Garcia-Debanc, toujours à propos des "tris de textes", montre que c'est souvent la discussion entre les pairs à propos de deux propositions de classement qui se révèle la plus fructueuse, en ce qu'elle provoque un "conflit socio-cognitif" ; elle conseille aux maîtres de ne surtout pas fournir les solutions, mais bien plutôt "d'entretenir le conflit". Il s'agira donc de trouver des activités qui amènent les apprenants à discuter sur les liens entre types de textes et indices linguistiques.
(Mangenot, 1998 : 520)

Le troisième principe est particulièrement pertinent dans la mesure où il permet de prévenir un risque de prise en compte des typologies en tant que fin en soi. En somme, il ne s'agit pas, selon nous, de faire l'économie des typologies textuelles, surtout en milieu universitaire. En effet, les différentes classifications ainsi que leur dénomination générique (genre ou type), leur dénomination spécifique (types, séquences, genres premiers, genres seconds) sont susceptibles d'être intégrées chez les étudiants et peuvent leur fournir des éléments de repère pour identifier des macrostructures textuelles, paratextuelles et extralinguistiques (mise en page, présence d'illustration) qui renvoient à des formes et des usages existants de la langue écrite en contexte social. Cette reconnaissance de prototypes mérite toutefois d'être affinée par une réflexion avec les apprenants à partir d'observations sur des documents authentiques (horoscopes, recettes de cuisine, éditoriaux, modes d'emploi). Il s'agit sans doute de fournir des éléments qui permettent de sensibiliser les étudiants à l'existence de normes réelles qui régissent les textes en fonction d'une situation de communication déterminée mais d'aller au delà de ces normes et des étiquetages qui les expriment. Comme le souligne Mangenot, une meilleure connaissance ou reconnaissance des objets textuels ne suffit pas à améliorer les compétences scripturales des apprenants. La littérature scientifique en DFLE et DFLM montre d'ailleurs que ce sont davantage les processus mis en œuvre par les apprenants qui occupent la recherche dans le domaine de la production écrite.

3.1.5 Les recherches centrées sur les processus d'écriture

3.1.5.1 Vue d'ensemble

Dans le domaine des recherches orientées sur la dimension cognitive de l'activité d'écriture, les travaux ont souvent été impulsés par la DFLM et réutilisés en DFLE. C'est notamment le cas du fameux modèle de Hayes et Flowers (1980) couramment cité dans la littérature. Barré-de-Miniac (1995), Bronckart (2005), Cornaire et Raymond (1999) font état de ces recherches et Barbier (2003) fournit un état de l'art spécifiquement sur les recherches intéressées aux processus. Au niveau des champs disciplinaires externes à la didactique, Barré-de-Miniac rappelle la tension des deux conceptions, internaliste et externaliste, qui caractérise la recherche en psychologie, à l'origine des travaux sur l'activité cognitives en œuvre dans l'expression écrite. Barré-de-Miniac (1995 : 95-103) signale quatre orientations principales associées à autant de disciplines scientifiques. En premier lieu, la psychologie cognitive s'intéresse au rôle de la mémoire et fournit des modèles de production qui distinguent les phases du processus rédactionnel. En second lieu, les études menées en psycholinguistique se concentrent davantage sur les contraintes cognitives inhérentes aux langues et le rôle de ces contraintes pour l'apprentissage de l'écrit. La psychologie génétique, quant à elle, relève d'une approche développementale de tradition piagétienne, centrée sur les premiers apprentissages ou apprentissages précoces de l'écrit. Enfin certaines recherches visent l'examen des facteurs physiologiques et psychomoteurs qui conditionnent les troubles et dysfonctionnements affectant la maîtrise de l'écrit.

Pour Barré de Miniac, la modélisation de Hayes et Flowers (1980), les travaux sur le rôle et le fonctionnement de la mémoire s'inscrivent dans le versant des recherches en psychologie cognitive, tandis que les recherches qui portent sur les contraintes inhérentes aux langues ont été abordées par la psycholinguistique sous quatre axes : le traitement de la situation d'énonciation, l'usage des connecteurs, l'orthographe et l'activité de révision qui se décline en deux ramifications théoriques. D'une part, un pan de la recherche en psychologie qui voit la phase de révision comme dernière étape de la révision et d'autre part, les travaux qui conçoivent la révision comme étant concomitante à l'acte d'écriture. Le plus souvent, ce deuxième courant porte sur l'écriture experte des écrivains en s'appuyant sur l'analyse des brouillons et manuscrits.

Sur le plan didactique, Barré-de-Miniac voit l'évolution de la didactique de l'écriture en DFLM s'orienter dès la deuxième moitié des années 1980 à la fois vers un intérêt plus marqué

pour les stratégies, représentations et croyances de l'apprenant scripteur et vers l'analyse de pratiques réelles de terrain qui situent les champs problématiques à l'intérieur de la discipline : « la problématique de l'accès à l'écrit se déplace ainsi nettement du produit au producteur, du texte au scripteur. On s'éloigne clairement de la reproduction de modèles.» (Barré-de-Miniac, 1995 : 113). Les processus sont étudiés en L1 et L2 sous plusieurs axes dont nous rendons compte en reprenant les titres adoptés par l'auteure : le passage « de la conceptualisation à l'appropriation de l'écriture », « les procédures de travail du scripteur », « écrire pour apprendre » qui correspond à utilisation de l'écrit comme support de facilitation pour l'appropriation des connaissances, au delà de la dimension linguistique (Barré-de-Miniac, 1995 : 114-117). Les pratiques courantes d'appui à l'écrit tels que les résumés, les fiches, les mémos, la prise de notes relèvent de cette catégorie d'étude qui, s'appuyant sur les théories vygotskiennes, conçoit l'écrit comme un support, un outil cognitif (Barré-de-Miniac, 1995 : 120 , Lameul, 2003), ou une technologie intellectuelle (Levy, 1997 ; Robert, 2000).

En ce qui concerne l'étude des processus en L2, nous nous appuyons sur le travail de synthèse établi par Barbier (2003 : 6) qui identifie trois axes de recherches principaux en L2 : des recherches portant sur l'enseignement de la production écrite, des recherches qui visent l'analyse de textes produits par des apprenants et des études qui s'intéressent à l'analyse des processus en œuvre chez les scripteurs. Barbier, qui n'adopte pas de recul critique net concernant les modèles de production dont elle rend compte, signale toutefois l'importance des variables socio-culturelles et socio-affectives dégagées par des recherches écologiques menées sur le terrain de la didactique en milieu scolaire :

> De façon concordante, les perspectives pédagogiques et linguistiques rendent généralement compte des caractéristiques des scripteurs en L2 (environnement d'apprentissage, langue maternelle de référence, degré d'expertise en L2, etc...). Il est donc possible, dans ce cadre, de travailler sur des groupes de scripteurs hétérogènes, avec des âges différents et des expériences d'apprentissage de la L2 variées. Mais l'enjeu porte surtout sur l'identification des moyens permettant d'engendrer des progrès d'écriture en L2. Les variables les plus étudiées dans cette perspective sont la motivation et les buts que doit atteindre le rédacteur en L2. Ces aspects sont considérés comme essentiels pour réussir dans un contexte académique où la maîtrise de la langue étrangère est une nécessité (Leki, 2000). De fait, ces recherches prêtent moins d'attention à ce qui se passe sur le plan cognitif quand les apprenants formulent leur texte en

> L2. Elles restent cependant essentielles parce qu'elles visent clairement à identifier les facteurs relatifs aux apprenants et aux contextes d'apprentissage. Elles constituent ainsi des apports importants pour les travaux traditionnels des psycholinguistes qui sont, de leur côté, conduits généralement en laboratoire, dans des situations décontextualisées. (Barbier, 2003 : 7).

La prise en compte des variables environnementales et individuelles sont importantes dans notre recherche car elles constituent, selon la chercheuse, le groupe d'analyse relatif aux profils de scripteurs que nous entendons dégager : âge, sexe, niveau général en L2, langue maternelle de référence, motivations et buts, représentations, attentes :

> la langue native, l'expertise rédactionnelle en L1, l'expérience d'apprentissage et la maîtrise d'une langue seconde, le plurilinguisme, voire même le statut socio-culturel sont quelques uns des facteurs qui distinguent chaque rédacteur en L2. Dès lors, les approches écologiques ont toute leur importance pour la mise en œuvre des travaux expérimentaux, en amont comme en aval. L'identification des caractéristiques individuelles des apprenants L2 lors d'études de cas est nécessaire pour cibler au mieux les facteurs à étudier dans le cadre de travaux expérimentaux. C'est aussi l'observation, en contexte, des données obtenues via la méthode expérimentale qui en assure la stabilité et donc la généralisation. (Barbier, 2003 : 7)

Or, les recherches menées dans une perspective psycholinguisitique et psychocognitive évacuent ces facteurs car elles sont le plus souvent mises en place en laboratoire (Barbier, 2003 : 7). Ce constat porte l'auteure à prôner une complémentarité des méthodes de recherche afin d'assurer la stabilité réciproque des résultats obtenus en laboratoire et des facteurs dégagés dans un environnement d'apprentissage déterminé. Toutefois cette position raisonnable n'a pas toujours été, loin s'en faut, mise en application dans le cadre des approches cognitives, aussi bien en DDLC qu'en DFLM ou encore en traductologie. Quoi qu'il en soit, en dépit de la limite importante que nous avons dégagée, il convient de faire état des données stables (et non définitives) qui ont été obtenues par le biais de la verbalisation à voix haute, de la méthode dite de la double tâche (Randsell, Arecco et Levy, 2001, in Barbier, 2003 : 8), ou encore de logiciels de capture de saisie sur ordinateur[28].

[28] Notons que ces protocoles sont très similaires à ceux qui ont été utilisés pour analyser les processus en œuvre

Ces travaux visent principalement quatre objets d'études :

- le fonctionnement de la mémoire et le coût cognitif (niveau générique) : gestion des types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) et flux des informations entre les éléments constitutifs de la mémoire (mémoire à court terme ou de travail, mémoire à long terme, mémoire sensorielle) ;
- les compétences rédactionnelles et la maîtrise linguistique envisagées par Barbier en deux groupes distincts : les connaissances métalinguistiques et les connaissances linguistiques ;
- la comparaison de la compétence rédactionnelle en L1 et en L2 conçue pour dégager les spécificités de l'écriture en L2 ;
- le transfert des compétences rédactionnelles de la L1 à la L2[29] .

Nous présentons dans le tableau ci-après (tableau th3.2), les données stables dégagées par Barbier (2003) pour les trois derniers axes de recherche. Les aspects liés au traitement de l'information en mémoire, qui constituent un bloc d'étude important, seront traités ultérieurement.

dans la traduction (Harley, 2009).

29 Nous prenons l'initiative de différencier la comparaison et le transfert qui constituent selon nous deux axes de recherche distincts.

Objets d'études	Résultats et auteurs[30]
Compétences rédactionnelles et maîtrise linguistique	- utilisation par les apprenants adultes en L2 des compétences rédactionnelles en L1 pour produire en L2 (Cumming, 1990 ; Victori & Lockhart, 1995).
Combinaison des types de connaissances (métalinguistiques, thématiques et rhétoriques, linguistiques)	- élaboration de buts et de sous-buts pour l'exécution de la tâche ; - organisation des idées comprenant leur planification, leur contrôle, évaluation des performances non contrainte par le niveau des apprenants en L2 (Smith, 1994) ; - recherche d'heuristiques diagnostiques ou de résolution de problèmes non contraintes par le niveau des apprenants en L2 (Cumming, 1989) ; - indépendance des processus de haut niveau (contrôle) par rapport aux processus de bas niveau (Barbier, 1996; Jones et Tetroe, 1987) ; - possibilité de maintenir les habiletés rédactionnelles en dépit des carences linguistiques en L2 ; - interdépendance entre compétences rédactionnelles et maîtrise linguistique (hypothèse partagée par la plupart des auteurs).
Transfert L1>L2	- existence postulée de compétences rédactionnelles génériques et transversales chez les apprenants adultes qui conçoivent ces compétences comme acquises en L1 (Cummins, 1980) ; - transfert par l'apprenant en L2 de l'évaluation du coût cognitif de la tâche et anticipation de stratégies adaptées : stabilité des processus de planification (Jones et Tetroe, 1987) ; - conditions favorables au transfert : facteurs déterminants des compétences lexicales et syntaxiques en termes de compétences minimales nécessaires (Arndt, 1987; Kobayashi & Rinnert, 1992; Pennington & So, 1993; Sasaki & Hirose, 1996) ; - activation insuffisante des compétences rédactionnelles acquises en cas de tâches difficiles en L2 (Valdès, Haro & Echerriarza, 1992); - nécessité d'adaptation, de réorganisation et/ou

[30] Du fait que la synthèse a été réalisée à partir d'un article spécifique et que nous n'avons pas lu en détail toutes les recherches dont l'auteure fait état, pour toutes les références bibliographiques listées dans ce tableau, nous renvoyons à Barbier (2003).

	de réapprentissage des normes rhétoriques, stylistiques de la langue cible (Valdès, Haro, & Echevarriarza, 1992) ; - transferts relevant de choix délibérés *vs* automatiques (explicités par entretien) concernant le niveau d'exigence linguistique établi par les rédacteurs en L2 et possible maintien du niveau qualitatif/quantitatif en L1 avec recours à la traduction (Uzawa & Cumming, 1989) .
Comparaison de la production écrite entre L1 et L2	A) Similitudes - représentations de la tâche de production (Arndt, 1987 ; Edelsky, 1982) ; - organisation gestion des buts (Skibniewsky, 1988) ; - représentations des aspects rhétoriques (Moragne et Silva, 1988) ; - séquentialité/récursivité des processus de composition (Thorson, 2000) ; - temps de mise en texte de la composition (Roca de Larios, Marin & Murphy, 2001) ; - équivalence L1/L2 pour le temps de recherche/sélection des idées, la quantité de texte à produire, l'élaboration de buts/sous buts (Jones et Tetroe, 1987 ; Whalen & Ménard, 1995) ; - équilibre L1/L2 pour l'articulation des opérations de haut niveau (sens) et bas niveau (forme) pendant la phase de révision et prédominance des révisions sémantiques et grammaticales en L1 et L2, principalement en phase de mise en texte (Gaskill, 1986 ; Hall, 1987,1990).
	B) Différences Sur le plan quantitatif : - diminution des idées produites liée à la perception par les apprenants de leur difficulté et de leur faible capacité de contrôle (Skibniewsky, 1988) ; - diminution globale du nombre de mots (Chenoweth & Hayes, 2001 ; Barbier, 1998a ; Ransdell et al., 2001; Sasaki & Hirose, 1996 ; Thorson, 2000) ; - augmentation des épisodes de révision en L2 (Hall, 1990 ; Thorson, 2000) ; - augmentation en fréquence des pauses (Randsell et al, 2001) ; - augmentation en fréquence des interruptions lors de la phase de transcription (Chenoweth &

	Hayes, 2001 ; Barbier, 1998a ; Krings, 1994 ; Roca de Larios et al., 2001). Sur le plan qualitatif - tâche de rédaction perçue comme plus laborieuse et coûteuse en L2 (Silva, 1992) ; - attention portée par les rédacteurs sur les marques et traitement de bas niveau (forme) (Smith, 1994 ; Whale, et Ménard, 1995) ; - moindre recours à la planification précédant la mise en texte (Barbier, 2003) ; - attention des rédacteurs portée sur la génération d'idées (Moragne et Silva, 1988) ou sur la prise de note (Hall,1990) visant davantage la clarification que la production en soi ; - interruptions au niveau inter-mots/intra-mots dans la phase de transcription vs niveau propositionnel en L1 (Ransdell & Levy, 1998 ; Barbier, 1998a).

Tableau th3.2 : recherches menées en psychologie cognitive sur la production écrite, d'après Barbier (2003 : 9-13)

Il nous semble important de relever certains points qui peuvent intéresser notre recherche. En ce qui concerne le transfert de la L1 à la L2, le fait que l'augmentation du niveau d'exigence entraîne la nécessité de réajuster voir de réapprendre certaines compétences spécifiques est également mentionné par Mangenot :

> Écrire en L2 ne pose pas les mêmes problèmes qu'en L1 : si de nombreuses compétences, notamment au niveau référentiel, peuvent être transférées, si le problème de la "distanciation" (cf. Vygotski) se pose de manière à peu près identique, l'apprenant en L2 rencontre certaines difficultés spécifiques. [...] La conclusion de Wolff est que "l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réapprises". On notera donc qu'en L2 plus encore qu'en L1, les apprenants ont besoin de "grain - textuel - à moudre". Encore plus qu'en L1, il convient de les inciter à une observation fine des "marques de surface", de leur proposer des activités conduisant à une réflexion sur la manière dont ces marques s'agencent selon le type de texte considéré et de les amener, en production, à vérifier s'ils se sont bien appropriés ces nouveaux outils sémiotiques. (Mangenot, 1998 : 517)

Ces spécificités qui invalident le transfert des compétences de la L1 vers la L2 vont évidemment s'accentuer en fonction du degré d'éloignement des langues maternelles et des langues cibles. Toutefois, même dans le cas de l'italien et du français, des différences notables peuvent être observées aussi bien au niveau du phrasé qu'au niveau des connecteurs logiques. Si bien qu'avec des étudiants de niveaux avancés, comme c'est le cas dans notre recherche, ces différences significatives peuvent constituer des interférences et des pièges que l'enseignant sera amené à prendre en compte et sur lesquels il pourra, au besoin, intervenir. En dépit des différences significatives qui peuvent apparaître pour la production en L1 et L2, Barbier relève que les similarités observées « indiquent l'existence d'un système de « révision-contrôle » qui serait élaboré en L2 et transféré à la tâche de rédaction en L2 » (Barbier, 2003 : 11). Les auteurs qu'elle cite la conduisent à émettre l'hypothèse que la rédaction en L2 faciliterait le renforcement des compétences génériques de révision. Cette hypothèse pourrait avoir un sens particulier dans la perspective d'une formation à la traduction pour laquelle cette compétence de révision est essentielle. La possibilité de transferts délibérés (et donc non automatiques) inscrit les choix des rédacteurs dans une perspective stratégique à envisager dans son caractère optionnel que mentionne Barbier :

> l'étude de Uzawa et Cumming (1989) montre, à partir des témoignages individuels des participants, que les rédacteurs sont face à un dilemme pendant leur production en L2. Soit ils maintiennent leur niveau standard d'écriture tel qu'ils en ont l'habitude dans leur langue native, et choisissent par exemple d'organiser leurs idées en L1 avant de les traduire en L2. Soit ils diminuent leur exigence, et prévoient consciemment de produire moins d'informations et/ou de s'accommoder d'une moins bonne syntaxe et vocabulaire. Pour ces rédacteurs en L2, l'utilisation de la L1 pendant la réalisation de leur texte semble plus relever d'un choix délibéré que de compétences mises en œuvre de façon automatique. (Barbier, 2003 : 11)

Ce recours à la traduction, qui constitue, rappelons-le, une stratégie cognitive identifiée par O'Malley et Chamot, nous paraît problématique dans le cas d'étudiants de niveau avancé qui sont normalement supposés moins recourir à la traduction de sorte à intégrer mentalement les schémas morphosyntaxiques de la langue cible. Ce problème est d'autant plus sensible lorsque les interférences et/ou les erreurs de calque pouvant être suscités par le voisinage linguistique amènent les enseignants à anticiper, prévenir ces défauts récurrents dans les productions en

français et donc à recourir le moins possible à la traduction. Toutefois Barbier signale plus loin que ces tentatives de formulation préalable en L1 sont rares :

> Les données sont donc insuffisantes pour dire que l'écriture en L2 implique majoritairement des tentatives de formulation en L1 suivies de traductions en L2, contrairement aux propositions de Krings. (Barbier, 2003 : 18)

Barbier signale en outre d'autres recherches qui ont mis en évidence le recours à la langue maternelle au niveau lexical :

> une des procédures utilisées pour compenser le manque de correspondants linguistiques consiste aussi à utiliser des mots en langue native pour générer leurs idées et affiner leurs intentions d'écriture. (Barbier, 2003 : 12)

Ce recours ponctuel et ciblé à la langue maternelle, et donc à la traduction d'éléments isolés paraît en revanche plausible dans notre situation d'enseignement/apprentissage. Enfin, nous ne pouvons pas manquer de mettre en évidence le moindre recours des apprenants en L2 à la planification :

> Aussi, contrairement à ce qui est suggéré dans les modélisations des stratégies rédactionnelles en L1 (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980), la planification précédant la mise en texte n'est pas une stratégie systématiquement développée, même par les plus compétents en rédaction. Une diminution du nombre d'idées planifiées et effectivement incorporées au texte est souvent observée. (Barbier, *id.* : 12)

Le défaut de planification de certains étudiants a pu être observé sur le terrain par les enseignants. Il est souvent reproché aux étudiants de ne pas marquer la progression du raisonnement dans les écrits scolaires centrés sur l'argumentation (commentaire, explication de texte, dissertation). Or la planification, conçue comme un support pour l'organisation, la restitution de connaissance constitue théoriquement un auxiliaire précieux car nous savons qu'il s'agit d'une stratégie métacognitive qui facilite la gestion en mémoire d'une activité coûteuse sur le plan cognitif.

3.1.5.2 Les recherches centrées sur le fonctionnement de la mémoire

3.1.5.2.1 Bref rappel du principe général de fonctionnement de la mémoire

Rappelons brièvement qu'à la suite des travaux en psychologie cognitive d'Anderson (1983), Anderson et Lebiere (1998), de Smith (1994) ou de Baddeley (1990, 1992), il est admis que la mémoire fonctionne, de façon interdépendante, sur trois niveaux et qu'elle gère trois types de connaissance. Nous dressons ici un tableau d'ensemble qui a pour but principalement d'en comprendre les implications didactiques. Ces trois niveaux et ces trois types de connaissances revêtent des étiquetages variables d'un auteur à l'autre, pouvant faire l'objet de débats sur lesquels il ne nous appartient pas d'intervenir. Nous retiendrons les appellations les plus courantes.

Les trois niveaux de mémoire, qui peuvent être étiquetés sous des termes différents en fonction des auteurs, sont les suivants :

- la mémoire sensorielle: limitée en capacité, elle assure le stockage ou la réactivation des intrants perceptifs ;
- la mémoire à court terme ou mémoire de travail : limitée en capacité à sept éléments d'informations[31] et en durée à vingt à trente secondes. Cette limite de capacité qui constitue un problème (phénomènes dits d'engorgement ou de surcharge) motive le recours du transfert de certaines informations en mémoire à long terme ;
- la mémoire à long terme : potentiellement illimitée en capacité (variable selon les sujets), elle permet de stocker entre autres les expériences, les connaissances théoriques, les représentations, les croyances ou les schèmes linguistiques intégrés.

Les trois types de connaissance sont généralement désignés comme suit :

- les connaissances déclaratives : il s'agit des connaissances du monde, encyclopédiques ou axiologiques, des expériences mais aussi des émotions et sensations ;
- les connaissances procédurales : il s'agit des connaissances « techniques » ou « méthodologiques » relevant davantage du savoir-faire. Ces connaissances procédurales peuvent être automatisées ou conscientes ;
- les connaissances conditionnelles : il s'agit des connaissances d'adaptation à l'environnement qui ont souvent été formalisées sous forme de calculs algorithmiques, mieux rendus sous la forme anglaise « if.....then..... » car elle correspond à des commandes, des instructions constitutifs de programmes informatiques.

---

[31] Il peut s'agir selon Miller (156 cité par Germain, op.cit:18) de lettres, de mots, de chiffres, d'images etc...

Deux problèmes essentiels pouvant affecter la réalisation par les apprenants d'une tâche de production écrite doivent être soulignés : d'une part la capacité limitée de la mémoire de travail qui oblige le transfert d'éléments dans la mémoire à long terme, et d'autre part la volatilité et la fragilité du système de mémorisation, facilement perturbé par des événements extérieurs entraînant une perte d'attention ou de concentration. Cette fragilité affecte potentiellement la gestion des flux d'informations entre mémoire de travail et mémoire à long terme.

3.1.5.2.2 Implications didactiques des travaux sur le traitement de l'information

Compte tenu du fait que le coût cognitif important, dû aux caractéristiques de la mémoire de travail (Piolat, 2004 : 61) peut invalider ou affecter la performance d'un scripteur en L2, l'enseignant peut gagner, sans fonder exclusivement son enseignement sur ces aspects, à prendre ce problème en considération; et ce, en termes de techniques pouvant améliorer la gymnastique mentale du scripteur en L2, la mise en place d'automatismes pour libérer de l'espace en mémoire, consacré à des ressources attentionnelles conscientes (réflexivité sur la tâche, analyse fine de la situation de communication, auto-évaluation et auto-correction allant au delà de la seule dimension formelle). Cornaire et Raymond prennent l'exemple de la lecture d'un texte : « un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré dans son intégralité. De fait, la mémoire à long terme n'en retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte » (Cornaire et Raymond, 1999 : 18). Si l'on admet en outre la préexistence de schèmes de représentations, textuelles intégrées, quelles que soient l'étiquette qu'elles reçoivent, ces recherches peuvent justifier le recours, en phase de préparation à une identification et à une mise en forme linguistique de ces schèmes. La perception de nouvelles macro-structures ou leur réactivation peut constituer un premier guidage dans l'évaluation de la tâche et impliquer par la suite la mise en place de stratégies pertinentes, telles que la planification ou l'anticipation. Il s'agit en effet de porter les apprenants aussi bien à reconnaître et à définir l'objet textuel de référence qu'à produire du texte en vue de rassembler, dans un deuxième temps, les éléments linguistiques, extralinguistiques nécessaires à sa réalisation.

Un deuxième point de prise en compte et/ou réinvestissement didactique possible, lié à la capacité limitée de la mémoire de travail, est le recours à l'écrit en tant que « béquille cognitive », pouvant faciliter l'inscription d'informations en mémoire à long terme (en vue de leur récupération ultérieure). L'exemple de la lecture pris par Cornaire et Raymond (1999 :

19), symptomatique d'une centration des recherches en psychologie cognitive sur les habiletés réceptives, est à notre sens tout à fait transférable aux tâches d'écriture et rejoint le concept mentionné par Barré-de-Miniac (1995) d' « écrire pour apprendre » :

> si nous lisons une série d'articles en préparation d'un test à venir, le stockage de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion. Suivant le cas, il faudra même utiliser des aide-mémoire : souligner certains mots clés, préparer plusieurs résumés écrits, dresser un tableau des éléments importants etc. Toutes ces opérations portent le nom de stratégies d'encodage ou de traitement de l'information. (Cornaire et Raymond, 1999 : 19)

L'écrit est donc à la fois l'objet et l'instrument qui permet de l'appréhender. La tâche d'écriture peut être conçue comme un support cognitif qui permet soit de libérer, par délestage, de l'espace en mémoire, soit de mieux mémoriser des informations en les écrivant, comme c'est le cas avec le recours aux mémos adhésifs de type « post it ». Mais cela dépend, encore une fois, des croyances méthodologiques des apprenants, de la situation d'enseignement-apprentissage et d'un ensemble de facteurs liés au contexte, au sujet et à l'objet. Dans cette même perspective d'auxiliaire mémoriel externe, signalons toutefois, pour finir, le recours possible à des connaissances et/ou savoir-faire stockés dans les manuels, les dictionnaires, les grammaires sur différents supports. En ce qui concerne les auxiliaires au format numérique, sur lesquels nous reviendrons en détail au chapitre suivant, il nous paraît pertinent de faire remarquer que ces derniers, parce qu'ils proposent des instruments de recherche et d'extraction de l'information, permettent en théorie non seulement de stocker et d'extraire des connaissances déclaratives, mais aussi d'accéder à des ressources cognitives procédurales. Toute la question est de savoir, sur le plan didactique, dans quelle proportion recourir à ces instruments sans conduire à une assistance totale de la mémoire. En effet, nombre de recherches divulguées auprès du grand public suggèrent que la mémoire humaine doit travailler pour assurer ses performances dans la durée. Les études dont Barbier fait état montrent que, lorsqu'ils sont interrompus par une tâche secondaire, les étudiants

> sont moins sensibles à l'impact d'une double tâche impliquant l'administrateur central (comme la mémorisation de 6 chiffres) : la qualité de leur texte et leur débit de production sont moins perturbés que ceux de rédacteurs monolingues dont le niveau d'expertise rédactionnelle est comparable. Ces données indiquent que l'expérience de l'apprentissage d'une langue seconde favorise

> une plus grande flexibilité et adaptabilité des ressources en mémoire de travail pour les traitements langagiers ultérieurs. (Barbier, 2003 : 13)

En revanche l'auteure note que, sur le plan qualitatif, les pauses observées chez les scripteurs en L2 au moment de la phase de transcription semblent indiquer une certaine fragmentation :

> Les interruptions se situent le plus souvent de façon irrégulière au sein des propositions, aux frontières inter-mots et intra-mots (Ransdell & Levy, 1998 ; Barbier, 1998a). Cette caractéristique du processus de transcription en L2 a des conséquences importantes sur la fragmentation des idées des rédacteurs en L2. Ces derniers risquent le plus souvent d'être surchargés en mémoire de travail par des préoccupations linguistiques qui contraignent leur capacité à conceptualiser leur texte à de plus hauts niveaux. (Barbier, 2003 : 12)

En ce sens, si les études concernant la gestion des informations en mémoire ne suffisent pas à rendre compte de toute la complexité du processus (Piolat, 2004 : 55), elles fournissent des informations pertinentes sur ce qui peut entraver la fluidité et la qualité de la production (en l'occurrence la crainte, par insécurité linguistique/scripturale, de commettre des erreurs formelles conduit les apprenants à se focaliser excessivement sur les aspects formels). Dès lors, si cette propension des apprenants est observée en situation de pratique de classe, des interventions locales peuvent être mises en œuvre par l'enseignant soit en termes de conseils méthodologiques, soit en séparant nettement la phase de construction/planification des idées de celle consacrée à la révision. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, ce découpage de la production en deux séquences distinctes n'est quasiment pas possible, ou moins facile si les apprenants travaillent sur traitement de texte. Cela montre encore une fois la nécessité de suggérer des interventions pédagogiques à partir de situations précises et non à partir de prescriptions induites par des recherches externes à la discipline. C'est là le principal écueil des modèles élaborés pour faire état des processus en œuvre pour la production écrite, le plus souvent en langue maternelle.

3.1.6 Les modèles de production écrite

3.1.6.1 Remarques d'ensemble

L'offre en modèles de la production écrite est aussi pléthorique que celle des typologies textuelles. Outre les réajustements par les auteurs de leurs propres travaux (Hayes et Flowers, 1980, 1986 ; Hayes, 1996; Bereiter et Scardamalia, 1987, 1991), les modélisations, qui se greffent sur des modélisations antérieures ou spécifiquement associées à l'architecture cognitive (Baddeley, 2000 ; Anderson, 1983, 1985, 1998; Smith, 1994) ont proliféré de façon quasi endémique : Kellogg (1996, 1999), Butterfield, Hacker et Alberston (1996) ; Deschênes (1998), Wang et Wen (2002) ont proposé leurs propres modèles. Bronckart résume les tenants et aboutissants de la plupart des modèles qui ont vu le jour pour rendre compte de l'activité d'écriture :

> Sur la base de techniques de verbalisation des processus de pensée engagés dans l'activité d'écriture, ont été élaborés des modèles des opérations cognitives qui seraient successivement mobilisées dans cette activité (planification, scripts, rédaction, révision, etc).
> (Bronckart, 2005 : 368)

Nous ne rendrons compte ici que de quatre modèles qui constituent des points de référence dans la discipline en nous attachant à dégager d'une part les caractéristiques générales de ces modèles, et d'autre part leurs apports et leurs limites pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en L2. Pour ce faire, nous nous baserons sur la synthèse de Cornaire et Raymond (1999), sur les articles de Piolat (2004), Barbier (2003), Bronckart (2005) et Reuter (2004). Nous procéderons par ordre chronologique en présentant les principaux modèles établis pour rendre compte de la production écrite. Nous proposons de présenter deux modèles conçus pour l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle et deux modèles conçus pour l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère :

- le modèle de Moirand (1979), spécifiquement conçu pour la L2 ;
- le modèle de Hayes et Flowers (1980, 1996) conçu pour la L1 ;
- le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987, 1991), conçu pour la L1;
- le modèle de Zimmerman (2000) conçu pour la L2.

En fait, les premiers modèles, dont celui de Rohmer (1965), puis celui de Hayes et Flowers

(1980, 1983) ont vu le jour dans le cadre des recherches anglo-américaines en psycholinguistique. Ces études visent d'abord les processus rédactionnels mis en œuvre par des scripteurs adultes en anglais langue maternelle. Trois raisons peuvent justifier notre choix de rendre compte de modèles élaborés en L1. En premier lieu, ces derniers, sans aller jusqu'à un réinvestissement, peuvent être pris en compte en L2 car ils ont permis de dégager les composantes de base des processus mis en œuvre pour l'écrit ; lesquels selon Cornaire et Raymond, sont sensiblement les mêmes en L2 :

> les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue seconde n'ont pas à ce jour donné de résultats significatifs ; en d'autres termes, les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et la langue seconde. (Cornaire et Raymond, 1999 : 31)

Des différences entre l'écriture en L1 et en L2 ont certes pu être observées (Mangenot, 1998). Toutefois, ces différences ne concernent pas les processus en eux-mêmes mais la façon dont ils sont mis en œuvre par les apprenants scripteurs en L2. Enfin, la troisième raison de notre intérêt pour les modèles de production conçus en L1 réside en la nature et le statut même des modèles sur un plan épistémologique. En effet, Garcia-Debanc et Fayol (2002) nous rappellent la valeur heuristique (c'est à dire non normative ou prescriptive) de la modélisation scientifique en didactique :

> un modèle scientifique se sait partiel, provisoire, heuristique. Il aide à interroger la complexité du réel, non à la simplifier. Il est toujours réfutable, et, dans l'histoire des sciences, sujet à être remplacé par un modèle performant, lui aussi provisoire. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 43)

Dans le cadre de notre travail, il nous paraît également intéressant de souligner les évolutions, les différences et les améliorations apportées aux modèles qui entendent rendre compte des processus rédactionnels. Qu'il s'agisse de la L1 ou de la L2, nous devons considérer la construction progressive des instruments théoriques sans négliger les premières tentatives de modélisation. Ainsi, pour la L1, il paraît intéressant de souligner que l'on passe d'une logique séquentielle des processus (Rohmer, 1965) à une conception récursive, non linéaire de ces mêmes processus (Hayes et Flowers, 1980) pour aboutir d'une part à la prise en compte combinée des stratégies mises en œuvre par les scripteurs novices et experts (Bereiter et

Scardamalia, 1983, 1986, 1987, 1991), et d'autre part à une meilleure prise en compte du contexte d'écriture et des facteurs psychoaffectifs liés au scripteur (Hayes, 1996). Nous présentons à titre de synthèse dans le tableau ci-dessous, les principales caractéristiques des quatre modèles que nous avons retenus. Puis nous commenterons chacun de ces modèles afin de dégager leur apport et leurs inconvénients respectifs.

Auteurs et caractéristiques générales	**Éléments constitutifs principaux du modèle proposé**
Moirand (1979/1993b) Modèle pour la L2 Versant communicatif	-scripteur (statut social, rôle, histoire) ; -relations scripteur -lecteur(s) ; -relations scripteurs-lecteurs-document ; -relations scripteur-document-contexte extralinguistique ;
Hayes et Flowers (1980,1986) Modèle pour la L1 Processus récursifs	-contexte de la tâche ; -rôle de la mémoire à long terme ; -planification ; -traduction ou mise en texte; -révision ;
Bereiter et Scardamalia (1987, 1991) Modèle pour la L1 Processus récursifs mettant en contraste novices et experts.	Deux axes : connaissances-expression (novice ou enfant) et connaissances-transformation (expert ou adulte)[32] Connaissances transformation : -anticipation des attentes du destinataire ; -définition des éléments nécessaires à la production -recherche documentaires de ces éléments ; -planification ; -révision ; -modification de la mémoire à long terme
Zimmerman (2000) Modèle pour la L2 Processus récursifs et sous processus récursifs de la mise en texte	-formulation et sous-processus de formulation mettant l'accent sur les phases de l'écriture ; -expression d'une tentative de formulation ; -première tentative de formulation rapidement modifiée; -évaluation suivie d'un rejet ou d'une mise en attente ; -tentatives de formulation simplifiée ; -possibles mais rares tentatives de formulation en L1 avant la formulation en L2.

Tableau th3.3 : modélisations de la production écrite, d'après Cornaire et Raymond (1999)

[32] La traduction de « knowledge-telling model » en connaissances-expression et de « knowledge tranforming model » en connaissances-transformation est de Cornaire et Raymond (1999 : 29)

D’une manière générale, Bronckart note que l'élaboration des modèles de production « a donné lieu à d’importants débats relatifs au caractère linéaire de ces opérations, et surtout à leur caractère «naturel» (thèse de leur insensibilité aux différences de genre et aux facteurs contextuels) » (Bronckart, 2005 : 368). Cornaire et Raymond signalent la distinction essentielle entre les « modèles linéaires qui proposent des étapes très marquées et séquentielles et les modèles récursifs de type non linéaire où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activité des différents niveaux » (Cornaire et Raymond, 1999 : 25). Garcia-Debanc et Fayol (2002), Piolat (2004 : 55, 70-71) pointent les limites de ces modèles, mettant davantage l'accent sur leur vocation heuristique.

3.1.6.2 Le modèle de Moirand (1979)

Le modèle de Moirand, moins centré sur les processus cognitifs, met l'accent sur le rôle de la situation de communication et des actants qui lui sont associés. Ce modèle a longtemps servi de base solide surtout pour la compréhension écrite (Mutta, 2007). L'ancrage socio-discursif de Moirand prend également en compte la nature sociale et culturelle de l'objet textuel. En ce sens, le modèle, plus centré sur la situation et les protagonistes de la communication écrite, peut constituer un outil intéressant pour la compréhension de la dimension communicative des textes. Ainsi Moirand affirme :

> la cohérence n’est pas dans le texte, elle est le résultat d’une interaction (réussie ?) entre texte et lecteur. En effet, dans la situation de communication, le scripteur et le lecteur eux-mêmes influencent la situation, entre autres, par leur statut social, leurs rôles, leurs attitudes et leurs connaissances antérieures. (Moirand 1979 : 10-12)

Les rôles, statuts et connaissances antérieures que souligne Moirand trouvent un écho on ne peut plus actuel dans la notion de prédiscours formalisée par Paveau (2006), qui approfondit la lecture générale du contexte social des interactions et l'articule avec la dimension cognitive, déjà présente en filigrane avec la mention des connaissances antérieures. En cela, le modèle constitue un instrument potentiellement utilisable pour affiner la représentation de l'écrit au delà de la sphère scolaire. Pescheux fait observer :

> Partant de cette définition, l’interprétation de documents demande de chercher des réponses aux questions suivantes : « qui écrit ? à propos de quoi ? A qui écrit-il ? où ? quand ? pour quoi (faire) ? pourquoi ? » ; les réponses à ces

> questions constituent la base d'hypothèses d'interprétation/construction de sens de la part des apprenants, qui, prenant appui sur l'information connue, cherchent à combler les lacunes de compréhension, qu'elles soient linguistiques, sociolinguistiques ou ethnoculturelles. (Pescheux, 2009 : 157)

Ainsi, si le modèle de Moirand n'aborde pas directement la dimension cognitive (les étapes et les stratégies), celle-ci est fortement soulignée, du moins pour la lecture et la compréhension des textes.

Dans cette perspective d'un renforcement des compétences liées à la lecture des textes, ce que propose l'auteure nous paraît pertinent en vue de l'apprentissage de la traduction car d'une part, il n'implique pas pour l'enseignant le recours à une terminologie complexe et d'autre part, il favorise une meilleure appropriation du modèle sur le terrain, en pratique de classe. Les exemples concrets donnés par l'auteure constituent également la marque d'un effort soutenu pour faciliter le passage de la théorie à la pratique. Les conseils apportés sur des étapes telles que la recherche de mots-clefs, de réseaux de sens au niveau du lexique, ou d'identification de l'architecture des textes et la fonction des éléments qui la constituent fournissent un guidage pratique, utile pour l'élaboration de tâches de préparation à la production en orientant l'attention des apprenants sur des balises linguistiques et extralinguistiques. En somme le travail de Moirand, qui s'inscrit davantage dans la perspective d'une théorisation interne en DDLC, nous paraît plus à même, pour reprendre l'expression employée par Mangenot, de donner du « grain à moudre » aux didacticiens-praticiens. Dans la mesure où Moirand suggère fortement une sensibilisation aux aspects discursifs et communicatifs des textes, on peut considérer que son approche relève d'une conception holistique, contrairement à la plupart des modèles relevant de l'approche cognitive.

3.1.6.3 Le modèle de Hayes et Flowers (1980, 1986)

Le modèle de Hayes et Flowers (1980, 1986), obtenu par le biais de verbalisations à voix haute a permis de dégager trois composantes essentielles des processus d'écriture qui reprennent celles de Rohmer (1965)[33] en leur attribuant toutefois une logique non plus sérielle mais récursive. Les trois éléments dégagés par Hayes et Flowers (1980) sont le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture pour lesquels les deux

[33] Cornaire et Raymond (1999) nous proposent la traduction française suivante de ces trois termes : la préécriture, l'écriture et la réécriture qui correspondent chez d'autres auteurs à d'autres termes tels que planification, mise en texte et révision (Hayes et Flowers, 1980).

chercheurs distinguent la planification, la mise en texte et la révision. L'apport principal de ce modèle est la logique récursive qui le caractérise, contrairement aux étapes séquentielles de Rohmer. En effet, Hayes et Flowers ont observé des va et vient des apprentis scripteurs entre la révision, la planification et la mise en texte, prévoyant en outre des moments où le sujet est susceptible d'aller chercher des informations lui permettant d'améliorer son plan de rédaction. Il s'agit dès lors de compenser des informations manquantes dans la mémoire à long terme. Cette dernière stocke en effet les connaissances du monde nécessaires à l'accomplissement de la tâche d'écriture, la connaissance du destinataire du message et des plans d'écriture déjà connus. En ce qui concerne l'environnement de la tâche, celui-ci intéresse la tâche assignée, les variables thématiques et le contexte socioculturel du destinataire. Enfin, au sein des processus d'écriture, Hayes et Flowers ajoutent une composante de contrôle qui va motiver le retour possible du scripteur à une phase précédente du processus.

Le modèle de Hayes et Flowers a connu et connaît encore un succès indéniable aussi bien en DFLM qu'en DFLE (Barré-de-Miniac, 1995 ; Mangenot, 1998 ; Cornaire et Raymond, 1999 ; Piolat, 2004 ; Barbier, 2003 ; Bronckart, 2005). Pour Cornaire et Raymond (1999), ce modèle s'inscrit essentiellement dans la perspective de la résolution de problème. Garcia-Debanc et Fayol (2002), qui abondent dans ce sens, ajoutent que la modélisation de Hayes et Flowers « met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but) » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 40). Cependant, Piolat note que l'adhésion des chercheurs et didacticiens à ce modèle est souvent superficielle et que des réserves sérieuses peuvent être émises sur l'absence du rôle de la mémoire de travail, d'une analyse des processus graphiques ou de la mise en texte (Piolat, 2004 : 60 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 45). Piolat note de nombreuses tentatives de complexification apportées par les auteurs eux-mêmes au modèle initial, avec l'analyse fine des sous-processus, la prise en compte des facteurs psycho-affectifs (Hayes et Flowers, 1983, Hayes, 1996) ou des tentatives de simplification de ce modèle par d'autres auteurs (Piolat, 2004 : 60). Garcia-Debanc et Fayol estiment que le modèle de Hayes et Flowers souffre d'une part d'un manque de précision quant à la dimension linguistique dans l'élaboration textuelle, et d'autre part d'une faiblesse concernant l'objet textuel visé par la tâche, qui constitue une variable importante. On peut en effet supposer que les processus peuvent varier : «il est probable que ce ne soient pas exactement les mêmes opérations qui soient requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 46). Or, Hayes

et Flowers n'ont mené leur expérience que pour des tâches de rédaction de textes argumentatifs. En dépit de cette limite, Barbier (2003 : 18) souligne l'utilité pédagogique de ce modèle qui justifierait sa pérennité dans la discipline. Garcia-Debanc et Fayol font également remarquer :

> Le modèle de Hayes et Flowers a été le plus diffusé en didactique. Il a permis des avancées incontestables, notamment sur trois points : un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel, la conception d'aides pour l 'écriture et la réécriture et la régulation des activités d'écriture en classe.
> (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 45)

Les deux chercheurs francophones observent enfin que le modèle a servi d'impulsion pour de nombreuses autres recherches, qui se sont efforcées de compléter et/ou d'améliorer le cadre de départ fourni par Hayes et Flowers. C'est le cas du deuxième modèle proposé par Hayes (1996) qui met, selon Justo-Meza, l'accent sur quatre points principaux :

> 1-L'emphase donnée au rôle joué par la mémoire de travail ;
> 2-L'inclusion de représentations visuo-spatiales et linguistiques des textes quotidiens ;
> 3-La place significative donnée à l'affect et à la motivation ;
> 4-La transformation des modèles cognitifs au lieu de planification, mise en texte, révision et contrôle, on a maintenant interprétation du texte, réflexion et production de textes. (Justo-Meza, 2007 : 108)

En outre, Justo-Meza note que cette deuxième mouture du modèle initial met davantage l'accent sur l'environnement social dans lequel s'inscrit la tâche d'écriture et notamment sur les usages discursifs de l'écrit susceptibles d'agir sur le processus. Ces améliorations successives illustrent bien, à notre sens, la dimension dynamique et heuristique des modélisations, de même que leur caractère provisoire, signalé par Garcia-Debanc et Fayol (2002). En ce qui concerne les modèles relevant de l'approche cognitive, le premier modèle de Hayes et Flowers a permis d'envisager le processus d'écriture non comme une suite linéaire d'étapes, mais comme un ensemble d'actions pouvant donner lieu, de la part du scripteur, à des retours et réajustements sur la planification et la mise en texte. Cette première tentative de modélisation a surtout impulsé, dans le champ psycholinguistique, un regain d'intérêt pour les processus

d'écriture. A cet égard, les travaux de Bereiter et Scardamalia (1986, 1987, 1991) fournissent un prolongement substantiel et permettent de mieux comprendre, par voie de contraste, les différences qui entrent en compte entre des scripteurs habiles et malhabiles (Cornaire et Raymond, 1999 : 28-30).

3.1.6.4 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1983, 1986, 1987, 1991)

Partant d'une comparaison entre les processus mis en œuvre respectivement par des rédacteurs novices et experts[34], le modèle de Bereiter et Scardamalia se rapproche des visées de Nunan (1991, 1992, 1999) et Stern (1973, 1975) concernant le bon apprenant. Il est intéressant de noter, à la suite de Piolat (2004 : 62) ou de Garcia-Debanc et Fayol (2002), la dimension stratégique du modèle proposé. En effet, Scardamalia et Bereiter (1987) mettent en contraste ce qu'ils nomment d'une part les stratégies des « connaissances racontées », traduction francophone du terme « knowledge telling strategy » (Chanquoy et Alamargot, 2002: 383), c'est à dire la récupération d'une connaissance dans la mémoire à long terme suivie de sa transcription, qui amène, par activation, à la récupération de nouvelles connaissances, et d'autre part les stratégies des « connaissances transformées », traduction francophone du terme « knowledge transforming strategy » (Chanquoy et Alamargot, 2002 : 383) chez les rédacteurs experts (transcription des connaissances suivie de leur réorganisation en fonction des contraintes thématiques et rhétoriques du texte visé) aboutissant par conséquent à une « complexification du processus de planification » (Piolat, 2004 : 62). Selon Garcia-Debanc et Fayol, l'intérêt du modèle proposé par Bereiter et Scardamalia est d'avoir opposé deux modes de composition :

> la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler des informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire et la stratégie de transformation des connaissances qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et l'organisation rhétorique pour organiser le texte. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 41)

---

[34] Le couple expert/novice est une paire terminologique et conceptuelle empruntée à la sphère des sciences de l'éducation, qui met l'accent sur les niveaux de compétence. En psychologie du développement, la dyade renvoie aux notions vygotskiennes de Zone de Développement Proximal et au concept d'étayage chez Bruner (1983). On trouve fréquemment l'association expert/novice dans les articles en psycholinguistique (Bourdin, 1999 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Chanquoy et Alamargot, 2002a, 2002b ; Brougère et Bézille, 2007) (Marin et Legros, 2008) ou dans les articles en sciences de l'éducation qu'il s'agisse de formation pour adultes (Rogalsky, 1998) ou d'apprentissage des enfants (Labrell, 2005). On trouve également le recours aux termes couplés expert-novice en didactique du FLE (Mutta, 2009 ; Foucher et Pothier, 2008).

Relevons également que pour Bereiter et Scardamalia, l'acquisition de connaissances et de compétences complémentaires s'effectue pendant la rédaction. Ces nouvelles acquisitions, considérées par Piolat comme un point central de l'expertise rédactionnelle, ne sont pas sans rappeler la notion de complément cognitif et plus spécifiquement de contexte cognitif relevée par Lederer (1994) pour les processus de traduction. En outre, par rapport au modèle proposé par Hayes et Flowers (1980), Bereiter et Scardamalia mettent davantage l'accent sur les contraintes rhétoriques pouvant conditionner les processus (Favart et Olive, 2005 : 277). Parmi ces contraintes, ou plutôt ces facteurs situationnels, la prise en compte des acteurs de la communication est également relevée par Cornaire et Raymond :

> Cette description met donc l'accent sur les interactions qui sont en train de se créer entre le scripteur, le lecteur et le texte, et sur les différentes activités de gestion (ou stratégies) que le scripteur exerce sur son texte, comme la planification et la révision. Ces activités vont aussi se concrétiser par l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances, donc par une réorganisation, voire une transformation du contenu de sa mémoire à long terme. (Cornaire et Raymond, 1999 : 30)

Notons que la récursivité du processus est présentée comme l'une des caractéristiques du scripteur expert : « le scripteur habile décrit et retravaille son plan de la même façon qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu » (Cornaire et Raymond, 1999 : 30). En somme, l'approche de Bereiter et Scardamalia, plus descriptive, propose une compréhension plus fine des processus mis en œuvre lors d'une tâche de production écrite, mais elle ne rend pas compte précisément des opérations de traitement (les stratégies) qui permettent la transformation des contenus stockés en mémoire à long terme (Piolat, 2004 : 62). Pour Chanquoy et Alamargot (2002a, 2002b), ces stratégies sont globalement liées à la résolution de problèmes. Toutefois, le modèle de 1991 semble apporter une réponse partielle à cette carence. La révision y joue un rôle central :

> l’expertise rédactionnelle s’appuie sur une dialectique entre le contenu à formuler et la forme linguistique adoptée pour l’exprimer. Cette dialectique suppose le plus souvent de la part du rédacteur d’être en mesure de reconsidérer de nombreuses fois la trace écrite, jusqu’à l’atteinte d’un état d’équilibre satisfaisant les critères de qualité du genre textuel et/ou de son auteur. (Chanquoy et Alamargot, 2002b : 2)

Par la suite, Scardamalia et Bereiter (2003, 2006) font évoluer leur modèle dans le sens de la co-élaboration et donc de la co-transformation des connaissances qui orientent fortement la recherche en psycholinguistique sur l'écriture collaborative (Allaire, 2010), mais le point de départ de la rédaction collective reste la résolution de problèmes.

3.1.6.5 Le modèle de Zimmerman (2000)

Le modèle de Zimmerman (2000), décrit par Barbier (2003), part d'expériences menées sur un public de rédacteurs natifs en allemand visant des productions en langue anglaise ; ce qui place la modélisation dans la perspective de la production dans une langue voisine (dans ce cas, deux langues anglo-saxonnes), le rapprochant de la situation d'enseignement-apprentissage qui intéresse notre recherche, caractérisée par le voisinage linguistique des deux langues de travail des apprentis scripteurs/traducteurs : le français et l'italien. Selon Barbier (2003 : 15), ce modèle affine considérablement la base fournie par les travaux de Hayes et Flowers au niveau de la mise en texte, l'un des points faibles du modèle des deux chercheurs. Il est intéressant de noter que ce modèle met en évidence un faible degré de spécificité de la L1 par rapport à la L2 en termes de sous processus spécifiques à la formulation en L2. Barbier souligne :

> Zimmerman (2000) pointe l'information selon laquelle peu de sous-processus sont spécifiques à la L2. Mises à part les tentatives de formulation en langue maternelle, qui sont finalement rarement observées, les processus générés en L2 sont les mêmes que ceux impliqués dans la production écrite en L1. La spécificité de la L2 est limitée aux modes d'activation de ces processus. (Barbier, 2003 : 18)

Toutefois, les modes d'activation des processus et sous-processus peuvent avoir une influence notable puisqu'ils dépendent de la fluidité du transfert entre mémoire à long terme et mémoire à court terme. Nos réserves quant à l'application pédagogique de modèles valent aussi bien pour celui-ci que pour les autres, car les variables environnementales sont à notre sens fondamentales. C'est pourquoi il nous paraît pertinent de revenir et d'insister sur la prudence adoptée par Piolat, pour qui les modèles qu'elle présente

> ne constituent surtout pas des modèles « à suivre » ou « à apprendre » pour améliorer l'activité de production verbale écrite. Ces architectures cognitives circonscrivent la composition écrite de textes afin de favoriser l'élaboration

> d'heuristiques de recherche en psychologie cognitive et expérimentale. Elles sont, de ce fait, forcément limitées et limitatives. Les quelques éléments d'informations données ici sur les aspects fonctionnels de l'activité de rédaction des textes, ont donc comme simple mission d'informer, si nécessaire, linguistes et didacticiens. Il s'agit de décrire, selon les termes de Garcia-Debanc et Fayol (2003), des lieux possibles de dialogue et de collaboration interdisciplinaires afin de pouvoir questionner la complexité de l'activité du rédacteur débutant ou non. (Piolat, 2003 : 55)

L'auteure dégage en outre des perspectives intéressantes quant à l'étude plus fine des dimensions affectives et créatives des processus rédactionnels qu'elle met en évidence à partir de l'étude spécifique de la prise de notes, qui constitue du reste l'une des stratégies cognitives d'apprentissage repérée par O'Malley et Chamot, potentiellement mobilisable pour la production (notes pour la compréhension de l'input, et notes pour l'établissement d'un plan de la production). Schaeffer-Lacroix (2009) note plus récemment que le modèle proposé par Zimmerman fait état, chez les scripteurs, de stratégies de simplification de la formulation pendant les phases de mise en texte et de révision :

> les scripteurs font des tentatives de formulation (nommées "Tent form" dans le modèle) qui peuvent mener à des modifications du texte. Ces modifications sont ensuite évaluées, parfois abandonnées et remplacées par des formulations alternatives qui, souvent, sont plus simples que les formulations auxquelles le scripteur a décidé de renoncer. (Schaeffer-Lacroix, 2009 : 98)

Le fait qu'il s'agisse de choix volontaires, qui plus est dans un contexte de voisinage linguistique, nous rapproche dès lors de la notion de stratégie telle que nous l'avons définie dans le chapitre précédent. Compte tenu également des limites des modèles, nous sommes maintenant conduits à nous pencher d'une part sur la question de l'erreur et de son traitement, et d'autre part sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants pour produire du texte en langue étrangère afin de mieux comprendre « la nature et les exigences de cette tâche » (Cornaire et Raymond, 1999 : 39).

3.1.7 L'erreur en production écrite

3.1.7.1 Evolution de la conception et du rôle de l'erreur

Jusque dans les années 1960, l'erreur a pu être envisagée comme un obstacle, une faiblesse de l'apprenant ou tout simplement ignorée voire exclue de l'apprentissage (Demirtaş, 2009 : 126). Les travaux sur l'interlangue[35] de Corder (1980) et Selinker (1972), relayés en France par Besse et Porquier (1984), ont fortement contribué à faire évoluer la représentation didactique de l'erreur en langue étrangère. Couplés aux recherches constructivistes de Freinet en pédagogie (1949, 1964)[36], les travaux sur l'interlangue permettent d'envisager l'erreur non seulement comme un phénomène inhérent à l'acte d'apprendre, mais aussi comme un ressort de l'apprentissage, qu'il convient de comprendre et d'analyser (Moirand, 1979) afin de proposer des stratégies de remédiation (Cornaire et Raymond, 1999). En s'appuyant sur Péry-Woodley (1993), Justo-Meza souligne :

> Sous l'axe écrit-langue on va se concentrer sur l'étude des phrases isolées et des éléments qui les constituent sans égard à leur contexte. Par contre, sous l'axe de l'écrit-parole, les phrases sont analysées et interprétées de façon globale en prenant en considération leur contexte et leur moment d'énonciation. Ces deux visions différentes de l'écrit ont des répercussions sur la façon de voir les erreurs chez les apprenants; sous l'approche écrit-parole l'erreur est vue comme quelque chose de positif qui montre le niveau d'appropriation de la langue cible; sous l'approche écrit-langue les erreurs sont pénalisées à la moindre petite apparition, elles sont une preuve des défaillances de l'apprenant. Par contre, sous l'approche écrit-parole, les erreurs doivent être analysées en relation à leur contexte de production.
> (Justo-Meza, 2007 : 105)

En outre, le souci de prendre en compte l'identification et le traitement de l'erreur se justifie par la volonté de répondre à sa portée anxiogène (Astolfi, 1997 : 118). Enfin, l'erreur est conçue par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2003) comme un indicateur objectif de réussite et de progrès des apprenants (Demirtaş, 2009 : 135). Depuis quelques décennies, nous

---

35 La définition de l'interlangue par Vogel est la suivante : « Par inter langue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autan t qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible." (VOGEL, 1995:19)

36 Pour une synthèse sur le statut de l'erreur en pédagogie, nous renvoyons aux travaux d'Astolfi (1997)

nous sommes donc progressivement éloignés, en pédagogie et en didactique, du terme « faute », qui, chargée de connotations théologiques péjoratives, a longtemps participé à la culpabilisation des apprenants et conduit à des effets contre-productifs chez ces derniers, par l'augmentation du stress et de l'angoisse liée à l'auto-perception du manquement et de l'inadéquation. Cela étant, comme le souligne Demirtaş (2009 : 127-128), la faute correspond également, au delà de la connotation religieuse du terme, à une notion didactique spécifique.

3.1.7.2 Définition de l'erreur en didactique des langues

Calvé définit l'erreur comme « une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignement quant à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones » (Calvé, 1992 : 46 in Cornaire et Raymond, 1999 : 86). Pour les auteurs du *Dictionnaire de didactique du FLE*, « l'erreur en didactique des langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne » (Cuq, 2004 : 269) ou comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et *al.*, 2003 : 86). Demirtaş distingue quant à lui l'erreur conçue comme le résultat « de la méconnaissance d'une règle de fonctionnement » de la faute[37], qui désigne un oubli, ou une inattention passagère de l'apprenant, qui connaît la règle de fonctionnement, mais ne l'applique pas ponctuellement (Demirtaş, 2009 : 126).

3.1.7.3 Types d'erreur à l'écrit

En premier lieu, Besse et Porquier font la distinction entre les erreurs intra et interlinguales :

> La distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue-cible. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, apparentées à celle des enfants natifs de cette langue-cible
> (Besse et Porquier, 1984 : 210)

Sur le plan contrastif, cette distinction devient d'autant plus importante lorsque les deux langues en présence sont des langues voisines, comme c'est le cas avec l'italien et le français car, si le voisinage linguistique peut susciter des erreurs de calques de structures et de

[37] Cette distinction était déjà établie par Corder (1980)

lexique[38], il peut également aider les apprenants, comme le souligne Dabène :

> Les sujets confrontés à une tâche de lecture en langue voisine sont amenés à mettre en œuvre, lors de leur activité cognitive de construction du sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété en entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif.
> (Dabène, 1996 : 398)

Cela étant, le voisinage linguistique constitue un apport et peut fonctionner comme une « bouée de sauvetage » pour l'apprenant surtout dans les premières phases de l'apprentissage, notamment pour ce qui est de la compréhension, comme le souligne Jamet (2009). Par la suite, le contact des deux langues suscite, chez les apprenants français et italiens, des erreurs de nature essentiellement microsegmentales qui affectent les productions écrites (syntaxe, morphologie, orthographe).
Tagliante identifie cinq types d'erreurs « de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (Tagliante, 2001 : 152-153), tandis que Demirtaş (2009 : 129-130) distingue plus globalement deux grandes catégories. Au niveau macrosegmental, peuvent intervenir des erreurs de contenus incluant le respect de la consigne, l'adéquation au type de texte visé par la production, la cohésion et la cohérence textuelle. Au niveau microsegmental, les erreurs de forme (syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques) peuvent affecter les productions des apprenants au niveau du groupe nominal, du groupe verbal ou de la proposition (Demirtaş, 2008 : 181). Demirtaş (2009 : 130) souligne l'importance des erreurs macro-segmentales relatives à l'architecture du texte, davantage susceptibles d'affecter la compréhension du texte produit par un locuteur natif. Cela conduit à proposer différentes modalités d'intervention pédagogique.

3.1.7.4 Traitement didactique de l'erreur

Cornaire et Raymond (1999 : 86-89) signalent deux grands types de correction : la correction directe et la correction stratégique. En premier lieu, des effets négatifs ont pu être constatés sur le plan psychologique pour la correction directe (Semke, 1984 in Cornaire et Raymond, 1999 : 86). En effet, le signalement systématique de toutes les erreurs d'une production écrite peut susciter un certain découragement chez les apprenants. En se référant à Robb et coll.

[38] Pour un relevé détaillé des transferts et interférences entre l'italien, nous renvoyons à Jamet (2009).

(1986), Cornaire et Raymond (*id.* : 86-87) font état de quatre variantes de ces corrections directes qui correspondent à des modalités concrètes de signalement des erreurs telles que la correction accompagnée de la solution, le codage couleur, ou l'établissement d'une liste. En ce qui concerne ce type d'intervention, Cornaire et Raymond font remarquer :

> la correction complète, qui demande plus d'effort de la part de l'enseignant, n'aide pas les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite. A la lumière de ces résultats, l'enseignant aurait peut-être intérêt à recourir à des méthodes de correction qui exigent moins d'effort.
> (Cornaire et Raymond, 1999 : 88)

Contrairement à la correction directe, Tagliante (2001) prône quant à elle une approche qui met davantage l'accent sur une correction progressive qui accorde plus d'importance à la réflexivité et à la métacognition. Son approche relève du deuxième type de correction mentionné par Cornaire et Raymond, la correction stratégique. Tagliante (2001, in Demirtaş, 2009 : 128-129) propose des activités de systématisation, de conceptualisation, d'appropriation et fixation des structures. Tandis que la conceptualisation opère au niveau le plus générique en insistant sur la faculté de représentation des règles, la systématisation implique, chez l'apprenant, un travail de reconnaissance et de classement des erreurs qu'il commet, mais favorise également, à l'instar du portfolio proposé par Leki (1991), des réflexes d'autoévaluation. Il s'agit avant tout de faciliter, au moyen de documents authentiques, le passage de la connaissance des règles de fonctionnement à leur application en contexte. L'appropriation et la fixation mettent davantage l'accent sur la pratique intensive de l'écriture et le réemploi régulier des structures, en lien avec des connaissances thématiques familières aux apprenants. Cette dernière modalité, déjà présente chez Krashen (1984), prévoit l'exposition régulière des apprenants à l'activité d'écriture, supposée améliorer la mise en texte, la planification ou la révision. Cependant, cette seule exposition ne saurait suffire, en soi, à faire progresser les étudiants et remédier aux erreurs. Dès le début des années 1990, partant du constat que les exercices grammaticaux ne suffisent pas à établir ou renforcer la compétence de production écrite, Bisaillon (1991b) suggère le recours des apprenants à l'autocorrection par auto-questionnement. Cependant, l'auteure n'envisage que la remédiation d'erreurs de type microsegmental. Cornaire et Raymond (1999 : 91-127) s'attachent en revanche à fournir un panorama très exhaustif et très concret de solutions didactiques visant à réduire les erreurs macrosegmentales pour améliorer la sensibilité des apprenants à la situation

et aux acteurs de la communication écrite. Ces activités peuvent prendre la forme de *portfolio* partiels (portant sur la planification, la mise en texte ou la révision) où les apprenants sont amenés à s'auto-évaluer sur des points précis tels que l'adaptation du lexique à la situation de communication, la projection des attentes du lecteur, l'adéquation du registre de langue à ces attentes, la structuration en paragraphe et la cohésion textuelle. La plupart de ses grilles, qui fournissent un repérage utile pour l'autocorrection des erreurs micro et macrosegmentales, sont présentes dans de nombreux manuels de FLE, sous l'impulsion, entre autres, des travaux du Conseil de l'Europe (2001). En classe, un rapport équilibré et serein des apprenants à l'erreur peut être facilité par des tâches de correction collective et un discours explicite de l'enseignant allant dans le sens non seulement d'une dédramatisation de l'erreur, mais aussi d'une prise de conscience de sa valeur constructive. Sur le plan psychologique, le dosage et la pertinence des erreurs signalées par l'enseignant peuvent être déterminantes. Aussi la remédiation des erreurs s'appuie t-elle sur la capacité des enseignants à savoir quand, quoi et à quel moment la faire porter. Si les recherches en didactiques fournissent des pistes de solution (Demirtaş, 2009 : 132-135), pour le praticien, le bon sens et la capacité à percevoir les réactions des apprenants lors d'activités de remédiation des erreurs a également son importance, notamment en termes de progression et de niveau de difficulté de la tâche d'écriture proposée aux apprenants, c'est à dire, dans l'idéal, un niveau de difficulté toujours franchissable.

En somme, l'erreur est aujourd'hui conçue de façon unanime, depuis les années 1980 comme un élément inhérent à l'apprentissage (Besse et Porquier, 1984) pouvant également constituer un indice de progression (Conseil de l'Europe, 2001) ou un indice de la présence des stratégies d'apprentissage (Corder, 1980). Les travaux sur l'interlangue ont mis en avant le fait que le processus de construction de la langue cible inclut des éléments de nature interférentielle du fait de la prégnance des structures de la langue maternelle. Depuis les années 1990, l'ensemble des travaux relatifs à l'analyse des erreurs porte les didacticiens à proposer une remédiation qui s'appuie fortement sur les stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998 ; Cornaire et Raymond, 1999 : 53-61).

3.1.8 Les stratégies d'apprentissage pour la production écrite

3.1.8.1 Vue d'ensemble

Nous savons gré à Cornaire et Raymond de recourir à une définition générique et partagée des stratégies d'apprentissage, définies comme suit : « plan d'action, démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou atteindre un but », (Cornaire et Raymond, 1999 : 53). Cette définition présente des stratégies pour l'écrit en L2 qui correspondent globalement aux éléments constitutifs de la plupart des modèles de production écrite, à savoir, pour reprendre la terminologie la plus courante, la planification, la mise en texte et la révision. Ces stratégies sont basées sur les capacités observées chez les scripteurs experts. Il s'agit en premier lieu de l'adaptation du texte en fonction du lecteur éventuel : cette dimension, plutôt présente chez Moirand (1979) est observée par Zamel (1983) pour une tâche de rédaction à partir de textes informatifs proposée dans le cadre d'une étude de cas concernant six étudiants de niveau avancé en anglais langue seconde. La planification, flexible, pouvant être réajustée en fonction des contraintes pendant et après la mise en texte, est présente dans les modèles de Deschênes (1988), de Hayes et Flowers (1980 , 1986), de Bereiter et Scardamaglia (1987, 1991) ainsi que chez Zamel, (1983). Ce dernier inclut également la révision constante pendant et après la mise en texte, tandis que Kraschen (1984) envisage comme stratégie la recherche d'informations supplémentaires. Les ressources documentaires en question peuvent être humaines (l'enseignant) ou accessibles sur différents supports (livres, manuels, internet). Cornaire et Raymond adoptent une certaine prudence quant à l'interprétation des stratégies identifiées :

> il ne faut pas perdre de vue que le comportement des scripteurs habiles en langue seconde reste très variable car ces scripteurs se distinguent les uns des autres par leurs traditions culturelles, leurs façons d'aborder une tâche d 'écriture et aussi par le choix de stratégies plutôt que d'autres.
> (Cornaire et Raymond, 1999 : 58)

Les deux auteurs illustrent ce dernier point par des variations notées par Zamel en termes d'opérationalisation de certaines stratégies précédant la mise en texte : de la prise de notes à l'établissement de diagrammes, ou la réflexion sans recours à ce qui peut passer ici comme des stratégies secondaires servant de support à une stratégie initiale consistant à planifier et anticiper avant de formuler. La prise de notes ainsi que le recours à des résumés écrits sont

deux stratégies cognitives recensées par O'Malley et Chamot (1990) à partir de leur étude longitudinale. Ces deux stratégies viennent alors s'ajouter à un panel des options possibles pour supporter, assister la production écrite.

3.1.8.2 Stratégies relevées chez O'Malley et Chamot

A partir du volet longitudinal de leur étude, O'Malley et Chamot se sont intéressés aux stratégies utilisées pour des tâches spécifiques, dont la production écrite. Ces stratégies ont été relevées principalement par le biais d'entretiens et constituent donc des préférences déclarées par les apprenants. Les stratégies observées pour la production écrite sont les suivantes (tableau th3.4) :

Stratégies métacognitives	Stratégies cognitives
planification auto-régulation auto-évaluation	documentation traduction déduction substitution élaboration résumé

Tableau th3.4 : stratégies signalées par les étudiants comme préférences pour la production écrite d'après O'Malley et Chamot (1990 : 142)

Pour les deux langues enseignées dans le cadre de l'étude longitudinale menée par O'Malley et Chamot (russe, espagnol), les deux chercheurs notent des modifications progressives du recours à certaines stratégies utilisées pour l'écriture. En ce qui concerne le volet métacognitif, la planification et l'autorégulation se substituent à l'attention sélective des apprenants sur les syntagmes nominaux, tandis que sur le plan cognitif, les chercheurs notent une augmentation progressive (d'une année universitaire à la suivante) du recours au résumé ainsi qu'à l'élaboration, c'est à dire l'activation et la réorganisation des connaissances antérieures, signalées chez les rédacteurs experts par Bereiter et Scardamalia (1991). Si ce travail sur les stratégies permet d'obtenir un tableau plus précis, il n'en demeure pas moins que la prudence est toujours de mise quant à la prise en compte de ces recherches sur le terrain. C'est pourquoi les propositions de questionnaires formulées par Cornaire et Raymond (1999 : 60-61) nous paraissent d'une part un peu hâtives et d'autre part insuffisantes, trop rigides et décontextualisées. A supposer que les stratégies d'écriture soient enseignables, une approche heuristique et collective en classe à partir d'une tâche précise de production, partant ou non

d'un texte de départ, permettrait davantage de faire prendre conscience aux apprenants des stratégies auxquelles ils recourent et, à condition que l'effectif le permette, de faire émerger par l'ensemble du groupe classe un panel de stratégies possibles en discutant de leur pertinence.

3.1.9 Aspects critiques généraux

Comme nous avons pu le constater, très souvent, les approches théoriques visant à cerner ou définir ce que recouvre l'écrit orientent fortement leurs recherches soit sur la dimension cognitive, soit sur la dimension textuelle ou la dimension culturelle, sociologique et anthropologique. Pour une meilleure articulation des versants linguistique et cognitif, Bronckart propose :

> Au plan des méthodologies didactiques, la situation de «concurrence objective» entre centration majeure sur les genres *vs* centration majeure sur l'activité d'écriture nous paraît positive, chaque démarche ayant à se développer et à démontrer son efficacité. Par contre, dans les deux cas, il reste à mieux intégrer les apports des recherches portant sur les diverses facettes de l'écrit. (Bronckart, 2005 : 373)

Sur le plan cognitif, retenons que les résultats obtenus permettent de disposer d'une vue d'ensemble à partir desquels la didactique peut travailler, selon Barbier, en passant par une contextualisation sur le terrain :

> Au total, l'hypothèse d'une interdépendance entre compétences rédactionnelles et maîtrise linguistique est aujourd'hui largement partagée pour rendre compte, notamment, de l'hétérogénéité des profils de rédacteurs observés. L'ensemble des données obtenues participe à ce jour à une meilleure appréhension des spécificités de la production écrite en L2, comparé à la L1.
> (Barbier, 2003 : 10-11)

Si l'on articule l'appréhension de ces spécificités à la compréhension de l'acte social d'écriture ainsi qu'à une approche équilibrée formelle et herméneutique de l'objet textuel sur le plan linguistique, nous pouvons aller au delà de descripteurs qui orientent la compétence de

production écrite dans un sens ou dans l'autre sans tenir compte d'un au-delà de la situation exclusive d'enseignement-apprentissage, ce qui est le pendant négatif inverse de l'applicationnisme. Barré-de-Miniac (1995 : 93-94) ainsi que Bronckart vont implicitement dans cette direction lorsqu'ils soulignent les limites d'une conception de la production écrite exclusivement centrée sur la compétence :

> il nous semble qu'un choix doit être effectué entre une programmation centrée sur les «objets textuels à maîtriser» (en l'occurrence les genres), et une programmation centrée sur les capacités ou compétences des élèves en matière d'écrit. Nous adhérons pour notre part à la première option, notamment en raison de la méfiance que nous inspire la logique des compétences qui tend à envahir le champ éducatif. D'une part, la redéfinition des objectifs d'enseignement en termes de compétences met l'accent sur l'efficacité des conduites des apprenants eu égard à certaines tâches prédéfinies, et s'inscrit ce faisant en opposition avec les finalités de construction de savoirs et de développement de capacités socio-psychologiques qui sont aux fondements mêmes de l'enseignement public et démocratique de la langue (voir Erard & Schneuwly, 2005). D'autre part, comme le montrent Bulea & Bronckart (2005), les acceptions du terme de «compétence» sont à ce point hétérogènes et labiles qu'elles introduisent plus de confusion que de clarté dans l'appareil conceptuel de la didactique. (Bronckart, 2005 : 373-374)

Ce constat nous porte à aller dans le sens d'une didactique de terrain ouverte aux autres disciplines, qui intègre et articule, à proportion égale, les dimensions socio-culturelles, cognitives et textuelles pour appréhender l'écrit en soi et la transmission des connaissances et savoir-faire qui lui sont associées en s'intéressant au sujet apprenant, au sujet enseignant (processus et personnes dotées de qualités humaines et affectives), à l'objet textuel (en ne le résumant pas à une série d'étiquettes), à l'environnement (les environnements où les textes sont produits et reçus mais aussi les environnements où l'on transmet le goût, le plaisir et l'habileté à écrire). En somme, nous restons dans la perspective générale de complexité chère aux didactologues fondateurs et constructeurs de la discipline.

Nous partirons de cette perspective pour aborder et tenter de dépasser la notion de compétence traductive ; en interrogeant le rapport social et individuel des acteurs concernés à la traduction

en tant qu'objet textuel, cognitif et culturel que ces acteurs soient étudiants, enseignants mais aussi chercheurs et/ou traducteurs. Nous partirons des points de confluence entre la didactique de l'écriture dans la perspective des trois axes complémentaires que nous avons dégagés, qui correspondent à trois évolutions majeures de la traductologie. Ainsi, le recours aux typologies textuelles et à la notion de genre constitue la première zone de chevauchement entre didactique des langues et didactique de la traduction. Le volet culturel et la prise en compte des conditions socio-culturelles de production et de réception des textes constitue le deuxième point de confluence. Enfin, sur le plan cognitif, la documentation constitue une étape clef sur laquelle nous mettrons l'accent, ayant déjà abordé les processus en œuvre dans la traduction sur un plan général (la planification et la révision notamment).

3.2 La compétence de traduction

3.2.1 Tentatives définitoires

Martinez-Mélis (2001) consacre un chapitre de sa thèse à circonscrire les différentes tentatives de formulation et de catégorisation de la compétence de traduction, de Delisle (1980) Krings (1986) à Risku (1998), aux travaux du groupe PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación[39]), groupe formé par Beeby, Fernández, Fox, Hurtado Albir, Kozlova, Kuznik, (Pacte, 1998, 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008) en passant par Nord (1992), Kiraly (1995) et Presas (1996). Marchand (2011) dans un autre travail de doctorat, signale les compétences plus récemment catégorisées par Vienne (1998) sur un axe plus professionnel, Gonzalez et Wagenaar (2002), Delisle (2005), et Gile (2005). Marchand (2011) note que d'une façon générale

> les compétences dépassent le cadre des connaissances et du savoir-faire pour englober des aspects touchant à la psychologie du traducteur, à sa façon d'apprendre et de réaliser ses activités ainsi qu'à ses relations avec son environnement[40]. (Marchand, 2011 : 8)

La profusion des modèles visant à formaliser, catégoriser les compétences nous conduit à être

[39] Ce groupe international et aujourd'hui reconnu de traductologues a récemment publié une synthèse (2011) dont le résumé est disponible sur le site de l'éditeur : http://benjamins.com/#catalog/books/btl.94.22pac/details

[40] Il est intéressant de noter que dans cette perspective l'on envisage le processus d'apprentissage comme dépassant le cadre de la formation scolaire, intégré à l'activité professionnelle.

sélectif. Nous nous en tiendrons pour notre part au modèle dont Hurtado-Albir (2007, 2008) et le groupe PACTE sont à l'origine. La conception holistique de la compétence dont témoigne ce modèle en constitue l'intérêt (Martinez-Mélis, 2001). En effet, il s'agit pour les chercheurs d'aboutir à une conception intégrante de la compétence en traduction qui articule le volet cognitif, le volet textuel et le volet socio-culturel. Fondé sur une conception principalement socio-constructiviste (Martinez-Mélis, 2001 : 25), le modèle et le cadre de recherche qu'il propose entendent combler le manque d'études empiriques sur le sujet dans les années 1990, également observé par Martinez-Mélis (2001 : 168). Le groupe PACTE entend pallier cette lacune et propose en 2003 un modèle de la compétence de traduction présenté par Hurtado-Albir (2008 : 28-29) que nous reproduisons avec le schéma suivant :

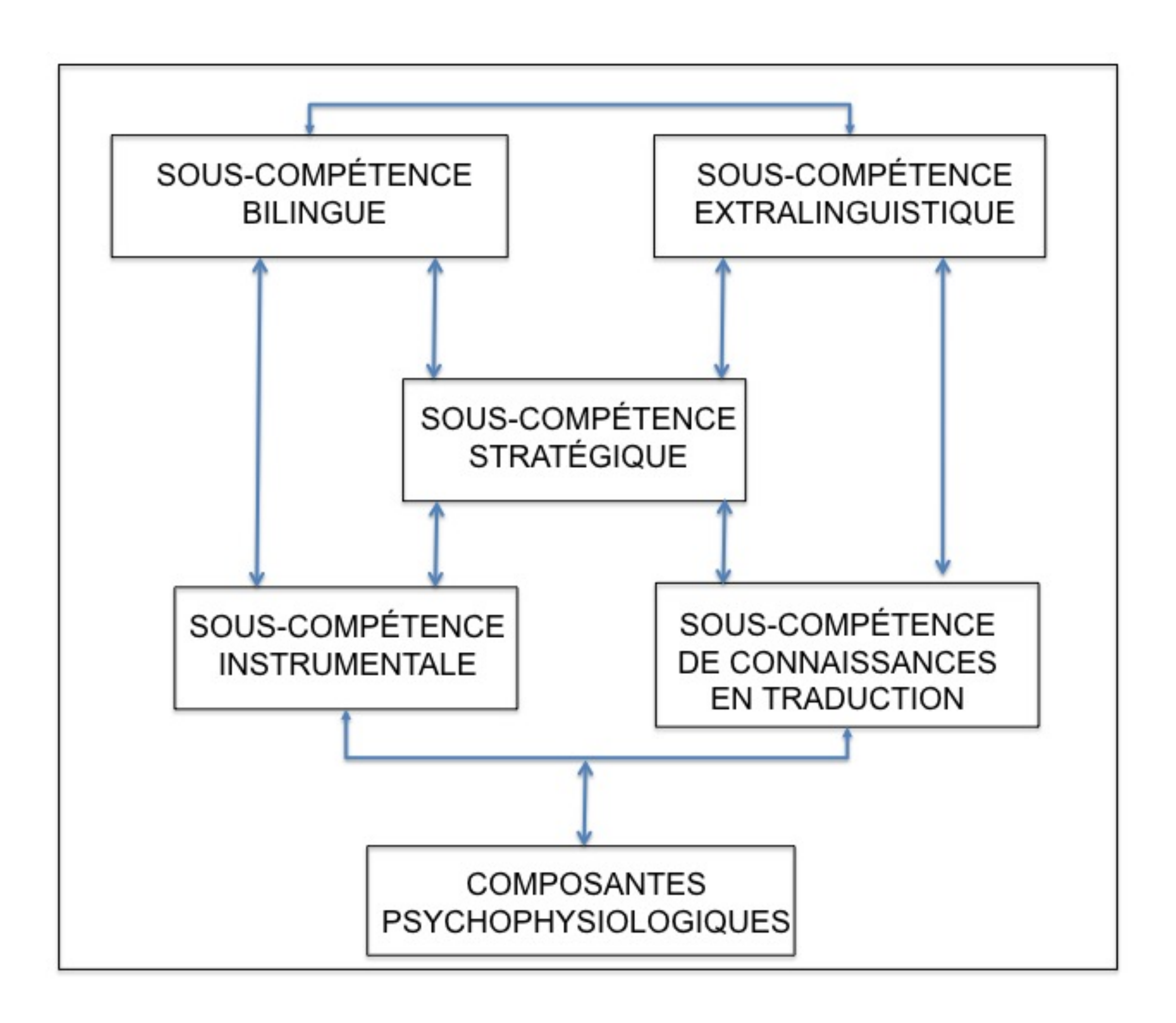


Figure 7 : modèle de la compétence de traduction établi par le groupe PACTE (2003) d'après Hurtado-Albir (2008 : 29)

En premier lieu, notons la place centrale et motrice de la sous-compétence stratégique qui constitue un élément de contrôle du processus de traduction par planification, (auto)évaluation, activation des autres sous-compétences en cas de carence, à pallier (en filigrane par exemple, la documentation), l'identification de problèmes de traduction et la mise en œuvre de leur résolution. La définition de cette sous-compétence motrice rappelle en écho certaines des stratégies métacognitives recensées par O'Malley et Chamot (1990), à savoir, l'autoévaluation, l'identification d'un problème et la planification. Il est également intéressant de noter la prise en compte de la composante psychophysiologique qui d'une part inscrit le processus dans la corporéïté (physiologique) et d'autre part intègre des éléments tels que la curiosité intellectuelle , la persévérance, le rigueur, l'esprit critique, la créativité, qui doivent être envisagés comme des attitudes à stimuler et à développer, dans une perspective qui inscrit la compétence de traduction, bien au delà de la seule dimension technique, dans la perspective formative. Nous saluons cette prise en compte de la dimension éducative qui, en didactique, tend souvent à être négligée[41]. Le rapport au savoir et à l'apprentissage gagne selon nous à recouvrer tout son rôle pour servir de contrepoids aux dérives technicistes et aux dérives consuméristes observées dans le comportement de certains étudiants. Cette composante qui pourrait aussi bien comprendre le plaisir de découvrir et le plaisir de transmettre, qui présente les trois principes régissant le modèle sous l'expression « apprendre d'une manière holistique » a selon nous toute sa place en didactique de la traduction. Les autres sous-compétences (bilingue, extralinguistique, instrumentale, connaissances en traduction) sont également présentes chez Gile (2005 : 12) qui signale que ces composantes peuvent se retrouver chez d'autres chercheurs (Roberts, 1984 ; Nord, 1991, Hansen, 1997 ; Neuber, 2000) sous des articulations et des dénominations différentes. Hurtado-Albir leur associe les définitions suivantes :

> -Sous-compétence bilingue. Connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues. Ce sont des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques;
> -Sous-compétence extralinguistique. Connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales;

41 C'est le cas lorsque l'on envisage comme acquises ces attitudes des étudiants vis à vis du savoir et de l'acquisition de savoir-faire. Même si les étudiants ont acquis une certaine expérience d'apprentissage, nous aurions tort comme le souligne Linard (2003) de considérer plus généralement l'autonomie comme acquise.

> -Sous-compétence de connaissances en traduction. Connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels;
> -Sous-compétence instrumentale. Connaissances essentiellement opérationnelles concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche, etc.).
> (Hurtado-Albir, 2008 : 28)

Sur le plan des compétences bilingues, nous pourrions adjoindre ce que Gile (2005) présente sous la dénomination « compréhension suffisante de la langue de départ sous sa forme écrite ». Cette composante, significative dans le cas de la traduction du français vers l'italien, doit pouvoir être entendue dans un sens d'approfondissement de la compréhension lorsque la langue de départ est la langue maternelle des apprenants. En effet, s'il s'agit de traduction active, de l'italien vers le français dans notre cas, la compréhension du texte de départ présuppose un repérage fin des marques énonciatives, des implicites culturels, des éléments de modalisation et des intentions communicatives de l'auteur que les étudiants, partant du principe qu'ils connaissent leur langue maternelle, peuvent délaisser en sous estimant la possibilité de nuances de sens qui vont conditionner l'expression en langue cible. Ce piège d'une compréhension superficielle peut être d'ailleurs rendu plus périlleux du fait du voisinage linguistique entre deux langues romanophones portant à une interprétation sur le sens limitée à la surface du texte. La compréhension englobe donc la prise en compte articulée de la situation de communication du texte de départ dans sa réalisation socio-culturelle et les traits énonciatifs qui en découlent. La compréhension de cette complexité, même en langue maternelle, est loin d'être évidente. Ce niveau de complexité dépend, comme le note Gile (2005 : 13), du niveau de difficulté du texte de départ et sa nature, plus ou moins spécialisée. Cette difficulté sera ressentie de façon plus sensible par les étudiants en termes de réexpression en langue cible. Il convient donc de se pencher sur le cas de la traduction dite « active » (vers la ou les langues étrangères choisies par les étudiants).

3.2.2 Spécificités de la compétence de traduction en langue étrangère

Sur un plan global, Gile définit ce que l'on entend en traductologie par langues de travail :

> le traducteur se définit notamment par rapport à ses langues de travail actives et passives. Les premières sont celles vers lesquelles il travaille et les secondes, celles à partir desquelles il travaille […] pour mieux expliquer les besoins afférents à la langue active du traducteur, il est peut-être bon de rappeler qu'indépendamment d'une langue étrangère en amont, le traducteur est chargé de rédiger en langue d'arrivée un texte dont les qualités de clarté, de logique et de style doivent lui permettre d'être performant dans sa fonction principale et dans son éventuelle fonction secondaire. (Gile, 2005 : 167-168)

Étant admis depuis assez longtemps que l'acte traductif ne peut en aucun cas procéder d'un calque de structures de la langue de départ vers la langue d'arrivée, Gile souligne la difficulté spécifique de la traduction vers une autre langue que la langue maternelle du traducteur qui imposent des opérations de contournement des difficultés pour aboutir à un phrasé idiomatique dans la langue cible sans qu'il y ait de modification ou de perte de sens. C'est la raison pour laquelle, selon Gile, la didactique de la traduction professionnelle privilégie le plus souvent la traduction passive, c'est à dire la traduction dans la langue maternelle de l'apprenti traducteur. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse de langues actives ou de langues passives, Gile souligne que les interférences peuvent affecter l'opération traduisante. Gile définit ces interférences dans la production langagière comme « l'irruption d'une langue « parasite » dans une opération en principe interne à une langue donnée ; il peut s'agir d'éléments lexicaux, ou syntaxiques, phonologiques ou pragmatiques, voire d'éléments culturels » (Gile, 2005 : 177). Si les interférences gênent davantage l'interprète en traduction simultanée, en ralentissant le flux ou en lui faisant courir le risque d'erreurs de sens dues aux calques, ces interférences peuvent également affecter la traduction :

> De manière analogue, dans la traduction écrite, l'un des inconvénients du passage direct de la lecture d'un énoncé source à sa formulation en langue d'arrivée sans passer par une analyse et un test de plausibilité se situe dans le fait que ce passage direct implique la présence de traces importantes d'éléments de la langue source en mémoire de travail en même temps que les éléments activés de la langue cible, ce qui entraîne d'importants risques de confusion. (Gile, 2005 : 180)

Aussi, comme le note l'auteur, les recommandations de nombreux traductologues, voire même des institutions, vont-elles dans le sens d'une pratique exclusive de la traduction passive (vers la langue maternelle du traducteur). Cependant des situations de carence liées au marché de la traduction imposent parfois de faire travailler les traducteurs en direction de la langue étrangère qu'ils maîtrisent le mieux. Gile fait observer que contrairement aux idées reçues, la qualité des textes traduits dans une langue autre que celle de la langue maternelle des traducteurs n'est pas systématiquement moins bonne que la qualité de textes résultant d'une traduction passive. Cependant, pour Gile, l'enseignement de la traduction passive reste préférable car elle permet une marge de reformulation plus ample par rapport à la traduction active où les connaissances linguistiques et culturelles des apprentis traducteurs peuvent être insuffisantes pour garantir le naturel et la stabilité sémantique du texte traduit. L'auteur prend toutefois en compte les contraintes du marché et affirme :

> Dans certains pays ou environnements où le marché exige un travail dans les deux sens, il n'est pas exclu de former également les étudiants à une traduction vers une langue étrangère, mais en soulignant les risques et limites y afférant et en proposant des stratégies d'optimisation, notamment le travail en équipe avec un locuteur natif. (Gile, 2005 : 183)

Dans notre contexte universitaire, ce recours possible à des natifs est rendu de plus en plus possible par la présence d'étudiants francophones effectuant un séjour Erasmus. En outre, des projets de traduction collaborative bilatérale, peuvent, avec les moyens électroniques de communication actuels, reposer sur une télé collaboration entre étudiants natifs des deux langues de travail. Gile préconise également, sur le plan didactique, un renforcement linguistique en langue cible :

> on peut envisager, dans ces cadres précis où l'on se trouve dans l'obligation de traduire vers une langue non maternelle, des cours de perfectionnement linguistique spécialement conçus pour les besoins des traducteurs.
> (Gile, 2005 : 188)

Martinez-Mélis (2001 : 175-191) fait le point, quant à elle, sur les caractéristiques de la traduction active d'une part en se référant aux modèles de compétence de traduction en LE établis par Beeby (1996) et Campbell (1998), et d'autre part en insistant sur les compétences potentiellement plus importantes, déjà présentes dans le modèle de PACTE ou identifiées par

Beeby (1996). Dans le cas de la traduction en L2, il s'agit en premier lieu de décrire ce qui fait défaut aux étudiants et d'anticiper les pièges dus aux modes de transfert de la langue maternelle de départ vers la langue d'arrivée. En effet, ce sont les carences objectives en L2 (notamment, en termes de connaissances linguistiques et culturelles) qui vont motiver l'accent mis sur l'une ou l'autre des composantes :

- la compétence linguistique : Martinez-Mélis (2001 : 179) note, dans le cas d'une demande professionnelle de traduction en langue étrangère, l'attente de la part du client d'un niveau de compréhension supérieur lorsque que le texte de départ est rédigé dans la langue maternelle du traducteur. Cela rejoint ce que nous avons mentionné plus haut.
- la compétence de transfert : mise en évidence par Beeby (1996) et définie comme « la maîtrise des stratégies de communication permettant de transférer le sens de la langue de départ à la langue d'arrivée » (Martinez-Mélis, 2001: 177). Selon l'auteure, cette compétence joue un rôle central sur le contrôle des interférences entre la langue de départ et la langue d'arrivée. Sans que l'on sache trop sur quelles références théoriques s'appuie Martinez-Mélis, cette dernière serait selon elle plus difficile à contrôler quand la langue de départ est la langue maternelle du traducteur. A notre avis, c'est plutôt la compétence stratégique (« monitoring » chez Campbell) qui va permettre de porter l'attention sur les pièges relevant d'interférences, d'autant plus sensibles bien évidemment lorsque les deux langues en contact sont des langues voisines.
- la compétence stratégique constitue Martinez-Mélis une composante clef qui permet la gestion consciente des problèmes de reformulation en L2. La stratégie de réduction serait selon la chercheuse, a priori (elle ne s'appuie pas ici sur des recherches empiriques) plus utilisée pour la traduction en langue étrangère afin de limiter l'étendue textuelle à contrôler/réviser.

Compte tenu d'une part de la redondance entre compétence stratégique et compétence de transfert, et d'autre part de la redondance entre compétence instrumentale et compétence extralinguistique, nous proposons de limiter à trois les types de compétences plus spécifiquement visés par la traduction active :

- la compétence linguistique : cette compétence inclut la compréhension fine du texte de départ dont nous avons déjà traité et la réexpression en langue étrangère.
- la compétence stratégique, centrée sur la métacognition : contrôle des interférences appelant l'attention sélective sur les pièges pouvant se manifester dans la réexpression

en langue étrangère. Dans ce cadre, la réduction présentée à tort comme stratégie par Martinez-Mélis peut toutefois constituer une opération langagière de compensation et/ou contournement et/ou d'évitement des difficultés. La dimension métacognitive qui constitue une clef de voûte de l'autonomie ne peut qu'être mise en évidence dans la définition des compétences (Marchand, 2011 : 10), surtout dans une perspective professionnelle (Vienne, 1998). Toutefois la métacognition concerne l'ensemble de la formation et constitue donc une compétence générique valable aussi bien pour la traduction en langue maternelle que pour la traduction en langue étrangère.

- La compétence instrumentale : en ce qu'elle peut viser des éléments linguistiques et extralinguistiques par voie de documentation, nous gagnons à mettre l'accent sur les techniques spécifiques d'utilisation des ressources externes (informatiques ou non), notamment sur l'articulation problème identifié-outil choisi-usage de cet outil. De façon encore plus prosaïque, il peut s'agir pour l'enseignant d'encourager la constitution d'un thésaurus collectif des erreurs types que nous aborderons plus loin.

Nous ajoutons, comme le suggère Martinez-Mélis (2001 : 184), la prise en compte de la composante psychophysiologique, également conçue dans sa dimension socio-affective sous la dénomination de compétences interpersonnelles (Gonzalez et Wagenaar, 2003) « qui ont trait à la capacité de travailler en équipe, d'exercer un sens critique et de s'autoévaluer » (Marchand, 2011 : 8). Certaines attitudes peuvent en effet faciliter l'acquisition des compétences de compensation des carences en L2 : la curiosité intellectuelle, la gestion du stress et des éventuelles frustrations suscitées par la maîtrise imparfaite, limitée en langue étrangère. Ces attitudes peuvent être encouragées par l'enseignant [42]. Toutefois, ce que ce dernier met concrètement en œuvre pour faire acquérir ou renforcer les compétences visées pour les étudiants est mis de côté par les chercheurs qui mettent l'accent sur le traducteur et/ou l'apprenti traducteur[43].

A notre sens, l'un des points faibles du modèle et de l'approche proposés par le groupe PACTE réside en effet dans le lien entre objectifs d'apprentissage, compétences visées pour les étudiants et intervention pédagogique qui, dans le modèle proposé, opère au niveau curriculaire, dans la définition des objectifs d'enseignement-apprentissage, le découpage du

---

[42] Ce qui pourrait relever du « coaching » correspond selon nous davantage à des éléments de base en psychopédagogie qui intéressent la dimension formative (ouverture d'esprit) et l'animation affective du groupe classe quel que soit son volume. Qu'il s'agisse du repérage des difficultés, de l'assistance et du guidage porté pour faire en sorte que les étudiants aient les instruments nécessaires pour les surmonter de façon progressivement plus autonome, l'enseignant revêt un rôle clef.

[43] Toutefois, les enseignants, même s'ils ne sont pas formés le plus souvent à la didactique de la traduction n'échappent pas à des modalités d'évaluation très controversées en milieu universitaire.

cursus en modules et unités. Si la planification curriculaire constitue à l'évidence un axe moteur pour l'enseignement de la compétence de traduction, il faut noter d'une part que ce découpage ne fait pas, dans la plupart des cas, l'objet de concertation avec les corps enseignant, et que d'autre part, au sein de ce découpage, les enseignants, en milieu universitaire du moins, sont souvent libres de définir eux-mêmes les objectifs et la progression de leur cours, qu'ils construisent ensuite dans le détail de façon autonome.

C'est donc plutôt en direction des pratiques effectives et réflexives que nous pourrions définir les compétences nécessaires à l'enseignant. Lesquelles pourraient à leur tour justifier et motiver la mise en place de modules de formation pour les formateurs à la traduction. Cependant, d'une manière générale, il est manifeste qu'Hurtado-Albir (2008) tente de concilier deux orientations compatibles : une conception de la compétence de traduction plus axée sur la profession d'une part, plutôt représentée par Vienne (1996, 1998) et Gouadec (2002), et une conception de la compétence de traduction plus centrée sur les situations universitaires représentée entre autres par Gile et Delisle, où la préoccupation sur la réflexion théorique occupe une place plus importante. Il convient dès lors de s'interroger sur la place des connaissances théoriques dans la compétence traductionnelle introduite par Wellington (1989, in Albir, 2008 : 28) et très fortement préconisée par Aguado-Gimenez et Pérez-Paredes (2005 : 309), Ballard (2004, 2005) ou Delisle (1992). Selon ce dernier, les manuels destinés à l'apprentissage de la traduction gagneraient à prendre en compte l'influence des postulats théoriques émis par les auteurs :

> Rares sont les auteurs qui font reposer leur méthode sur des présupposés théoriques clairement énoncés. Pourtant, la conception qu'un auteur a du processus de la traduction conditionne l'ensemble de sa stratégie pédagogique et a une incidence directe sur les contenus de son enseignement. Autrement dit, ses postulats théoriques déterminent l'organisation fondamentale de son manuel. (Delisle, 1992 : 22).

Si Gile (2005) témoigne d'une position marquée en faveur d'une prise en compte de la théorie dans la formation des traducteurs, ce dernier pose toutefois des questions pertinentes quant à la proportion de cet enseignement théorique dans la définition des objectifs d'enseignement-apprentissage au niveau curriculaire, en tenant compte des contraintes temporelles et du fort investissement qu'une telle intégration de la théorie dans le cursus peut impliquer :

> Les théories traductologiques générales ont leur place dans l'enseignement en tant que matière universitaire, mais leur utilité pratique dans l'apprentissage du savoir-faire traductionnel au regard de leur coût en temps et en efforts est moins facile à apprécier. (Gile, 2005 : 30)

Gile suggère en réponse à cette problématique des mises au point locales et ponctuelles pouvant surgir au gré de traductions effectuées en pratique de classe, en recourant à un « support conceptuel et terminologique aussi léger que possible » (Gile, 2005 : 32). Cette position paraît raisonnable en ce qu'elle permet non seulement de situer la théorie sur des exemples précis, sur une modalité d'alternance entre pratique et réflexion collective, mais aussi de faire émerger des positions éventuelles et des croyances relatives à telle ou telle théorie qui peuvent comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, constituer des facteurs influant les choix traductifs (erronés ou non)[44].

En dépit des risques introduits par toute modélisation (normalisation, caractère prescriptif, rigidité, carences concernant le rôle et les compétences de l'enseignant), le modèle proposé par le groupe PACTE (2003) fournit un cadre de référence précis qui place la compétence de traduction dans la perspective d'un processus empirique de formalisation. Le référentiel établit par PACTE a d'ailleurs les faveurs de Kelly, qui s'y réfère fréquemment dans l'ouvrage qu'elle destine à la formation des enseignants (Kelly, 2005). Cette formalisation va de la définition des objectifs d'apprentissage (niveau curriculaire, niveau de l'unité didactique et de la tâche) à l'évaluation des étudiants sur la base d'indicateurs suffisamment génériques pour être exploitables sur le terrain ; et ce à l'échelle réduite d'un cours. Il faut rappeler que les objectifs d'apprentissage pris comme point de départ d'une définition des compétences était déjà présent chez Delisle (1984) pour établir le contenu et la progression des manuels de traduction. Pour revenir au référentiel de PACTE et à celui de Martinez-Mélis pour la traduction en langue étrangère, le fait que la dimension formative et les composantes psychophysiologiques soient prises en compte constitue un argument en faveur d'un modèle qui ne se limite pas à une conception instrumentale et mécanique de l'enseignement-apprentissage. Toutefois, considérant les dérives de la fièvre évaluative et des grilles qui les manifestent, nous ne pouvons qu'adopter une certaine prudence quant à des instruments, qui aussi utiles soient-ils, ont tendance à techniciser l'étude de l'enseignement-apprentissage, qu'il

[44] Dans une perspective socio-constructiviste, ces interventions locales concernant la théorie pourraient prendre la forme de la réalisation collective d'un glossaire accompagné de synthèses brèves et/assorties de sources documentaires identifiées par les étudiants eux-même.

s'agisse des langues vivantes ou de la traduction. En outre, comme le note Waddington, (2001 : 123), pour des formations de type universitaire, l'environnement et le niveau de compétence peuvent invalider la définition des objectifs et des compétences établis pour d'autres contextes d'apprentissage. Cette tendance générale à élaborer des grilles pour mesurer les savoir-faire se retrouve dans la tentative de circonscrire l'objet textuel au moyen des typologies textuelles intégrées à la compétence traductive.

3.2.3 Apports de la linguistique textuelle

3.2.3.1 Vue d'ensemble des approches textuelles

D'une manière générale, les approches textuelles ont jalonné le cours de l'histoire traductologique en mettant l'accent sur l'un ou l'autre des aspects particuliers des textes dans la perspective épistémologique des courants et des idées mises en avant par ces mêmes courants. Guidère entend par approche textuelle une approche partant du postulat que

> tout discours peut être « mis en texte ». Qu'il s'agisse d'une interaction orale ou écrite, le résultat est le même : c'est un « texte » qui possède des caractéristiques propres et un sens précis. Il en découle que toute traduction est censée être précédée d'une analyse textuelle, au moins au niveau typologique, pour assurer la validité de la compréhension – et donc de l'interprétation – qui s'ensuit. (Guidère, 2010 : 55)

Les approches textuelles, qu'elles aient une orientation plus actionnelle, plus cognitive ou plus discursive, vont s'intéresser aux phénomènes qui peuvent constituer soit des obstacles en termes de complexité sur le plan du discours (les phénomènes d'intertextualité par exemple et/ou de polyphonie énonciative) soit des agents facilitateurs (reconnaissance immédiate de macrostructures régies par les normes et conventions, à savoir les genres) à même de soutenir la compréhension du texte source. Guidère note en effet : « si le traducteur parvient à rattacher le texte source à un type textuel ou à un genre discursif, cela l'aidera à mieux résoudre les problèmes qui se poseront à lui dans le processus de traduction » (Guidère, 2010 : 73). Cette hypothèse formulée dans l'absolu, qui nous paraît à la fois hâtive et optimiste, illustre l'importance accordée aux typologies textuelles en traduction.

Notons en outre que l'analyse typologique est présentée par Guidère comme une opération minimale et une condition *sine qua non* de l'opération traduisante. Nous verrons que

l'approche centrée sur la finalité du texte en tant qu'objet de la traduction représentée par la *Skopos theorie* (ainsi que certains compléments et réajustements apportés par Nord) repose fondamentalement sur une typologie textuelle qui lui est propre, mais intègre également le recours aux genres. L'approche discursive de Delisle (1980) s'accompagne d'un volet cognitif. Dans ce cadre, le terme « discours recouvre non seulement la structure et l'organisation des productions langagières, les relations et les différences entre les séquences mais aussi l'interprétation de ces séquences et la dimension sociale des interactions » (Guidère, 2010 : 55). Chez Larose (1998, in Guidère, 2010 : 56) et sa conception téléologique de la traduction, l'influence de la linguistique textuelle se fait davantage sentir. Il convient également de signaler, dans l'approche de Larose, le concept d'exactitude fondé sur le rapport d'adéquation entre l'intention communicative et le produit de la traduction.

L'aperçu global des approches textuelles en traductologie montre que l'objet textuel de la traduction concerne les aspects que nous avons abordés pour la didactique des langues : texte, types, genres et discours. Toutefois, si elle est présente dans les référentiels de compétence (Martinez-Mélis, 2001 ; Pacte, 2003), ou présentée sous forme de modèles (Nord, 1988), l'approche textuelle semble moins faire l'objet d'une réflexion sur sa prise en compte didactique sur le terrain et les pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction. Il paraît cependant nécessaire de se pencher sur la prise en compte des typologies textuelles en traductologie car elles constituent un pan important de la recherche dans le domaine.

3.2.3.2 Recours aux typologies textuelles en traduction

Larose (1998), qui à l'instar de Vermeer (1996, 2000), Reiss (2009) et Nord (1989) met l'accent sur la finalité du texte d'arrivée (in Guidère, 2010 : 57), propose deux types de structure dans les textes :

- la « superstructure et macrostructure » englobant l'organisation narrative et argumentative, les fonctions et les typologies textuelles mais aussi l'organisation thématique du texte ;
- la microstructure référant aux trois niveaux des formes de l'expression (morphologique, lexicologique, syntaxique) ainsi qu'à la forme du contenu doté de quatre niveaux d'analyse (graphémique, morphologique, lexicologique, syntaxique).

Les typologies textuelles sont donc intégrées à la super/macrostructure qui constitue le deuxième palier du modèle que propose Larose (1998) dans la perspective de l'évaluation des

traductions orientée sur la notion d' « exactitude ». Le modèle intégratif de Larose propose également des grilles précisant les éléments de la macrostructure et de la microstructure que reprend Martinez-Mélis (2001 : 78) en soulignant leur caractère objectivant (opposé à l'aléatoire subjective et approximative de l'équivalence). Bruce (1990) souligne dans sa recension de l'ouvrage précédent de Larose (1989), non seulement la possibilité de l'exploiter pour l'enseignement de la théorie traductologique, mais aussi pour l'applicabilité pédagogique des indicateurs proposés dans le cadre de l'approche textuelle proposée dans une perspective docimologique : « employés intelligemment, ces schémas sont d'une grande utilité pédagogique dans la mesure où ils proposent à l'étudiant-traducteur un modèle d'organisation méthodique de la pensée évaluative » (Bruce, 1990 : 128). Nord (1997, in Munday, 2012) entend fournir aux étudiants un modèle d'analyse du texte de départ. Nous présentons ci-dessous, les éléments de ce modèle (tableau th3.5):

Commande du client	Rôle de l'analyse textuelle du texte de départ	Hiérarchie fonctionnelle des problèmes de traduction
fonctions textuelles visées	thème	1) prise en compte de la fonction générique du texte à traduire (documentaire ou instrumental)
destinataires (émetteur et récepteur)	contenu	2) en cas de traduction instrumentale, identification des éléments fonctionnels devant être adaptés à la situation de communication cible
conditions spatio-temporelles de la réception du texte	Facteurs concrets de la situation de communication	3) adaptation de la typologie traductive au type de traduction
canal (oral-écrit)	composition (micro/macrostructure)	4) opérations de bas niveau (lexique, syntaxe, morphosyntaxe).
finalité de la traduction	éléments non-verbaux, typographie	
	lexique (registres, terminologie)	
	phraséologie	
	prosodie et ponctuation à vocation esthétique	

Tableau th3.5 : modèle d'analyse du texte source, d'après Nord (1988 et 1997, in Munday, 2012 : 122-124)

La prise en compte des deux premiers éléments constituent le point central du concept de loyauté (vis à vis du client dans le premier cas, vis à vis de l'auteur dans le deuxième cas), difficile à appliquer selon nous s'il s'agit d'acclimater le texte à la langue-culture cible. Sur le plan des typologies textuelles proprement dites, Reiss (1977/1989 : 108-109) s'appuie sur les fonctions linguistiques de Bülher (1934/1965) qui limite à trois (contre 6 chez Jakobson) les fonctions communicatives. Reiss ajoute une catégorie, absente chez Bülher. Les trois premières catégories sont entendues en tant que fonction, tandis que la quatrième constitue

davantage une variante liée au canal de communication. Nous nous appuyons sur Reiss pour définir chacun des types en question :

> -texte informatif : l'accent est mis sur le contenu du texte où « un auteur veut simplement exprimer un contenu informationnel […] l'intention de cet auteur relève de la fonction de représentation, selon le modèle de Bühler.
> -texte expressif : l'accent est mis sur la forme et l'émetteur. Il s'agit de considérer les effets stylistiques que l'émetteur porte sur son texte : si notre auteur souhaite par son offre d'information faire passer un contenu mis en forme d'une manière esthétique c'est à dire s'il organise volontairement le contenu de son texte selon des critères esthétiques […] nous dirons que son texte relève du type expressif.
> -texte opératif : l'accent est mis sur la dimension appellative, c'est à dire sur l'intention de persuader le destinataire à faire ou penser en fonction de l'action que l'émetteur veut susciter : lorsque l'offre d'information est censée véhiculer des contenus organisés à des fins de persuasion conçus pour conduire le récepteur du texte à agir dans le sens attendu par l'auteur (ou de son donneur d'ouvrage), l'intention de l'émetteur du texte se rattache alors à la fonction d'appel de la langue-, nous dirons qu'il s'agit d'un texte opératif.
> (Reiss, 2009 : 109-110)

La typologie peut bien entendu porter à discussion. En effet, la fonction phatique proposée par Jakobson (1965) est intégrée par Reiss à la fonction informative car l'auteure estime que le message phatique constitue un « énoncé à contenu vide » (Reiss, 2009 : 109). Or, à notre sens, la prise de contact est une intention communicative en soi où il ne s'agit pas d'informer mais de susciter la communication, ce qui, dans une perspective de fusion des fonctions jakobsiennes, le rapprocherait davantage du type opératif. Notons également que le texte expressif intégrant la fonction poétique fait l'impasse sur la finalité de l'expression :

> D'accord, donc, pour trois types majeurs. D'accord aussi, en principe, pour nommer ces trois types informatif, incitatif et expressif. Mais à condition de s'en tenir, pour le dernier cité, au sens bühlérien du terme (expressif : qui exprime l'opinion, les sentiments — Roman Jakobson parle aussi de fonction émotive —, la personnalité, les origines de l'auteur — et Pierre Léon propose, au pluriel, des fonctions identificatrices); à condition aussi de convenir que le

> contenu expressif ainsi défini peut avoir, selon les textes, une certaine pertinence (à déterminer toujours en se référant à la finalité du texte d'arrivée). Mais alors, une question peut se poser : trouvera-t-on beaucoup de textes « expressifs »? Sans doute : tous les textes d'opinion, politiques, journalistiques ou autres. Mais encore : la plupart de ces textes ne sont-ils pas de bons candidats pour la catégorie « incitative » ? (Tatilon, 2002 : 237)

Ces nuances tendent à souligner des limites importantes dans la typologie proposée par Reiss, que cette dernière reconnaît lorsqu'elle aborde d'une part les formes hybrides (Reiss, 2009 : 111-112), dépourvues de dominante, et d'autre part l'existence d'un type « multimédial » ou « multi-sémiotique » qui peut intégrer les trois types/fonctions de façon interdépendante, ce qui pousse l'auteure à intégrer ce type aux trois précédents dans sa classification : « les variantes multi-sémiotiques existent aussi bien pour des textes informatifs que pour des textes expressifs ou opératifs » (Reiss, *id.* : 116). Le statut de type conféré à ces variantes au titre des trois précédents est discutable car il ne s'agit plus d'une intention communicative, mais d'un facteur pouvant la modifier. Toutefois, pour Balacescu et Stefanink la typologie de Reiss est conçue comme utile pour le didacticien : « ce classement fournit un critère de décision précieux pour justifier jusque dans le détail ses choix traduisants face aux problèmes d'ordre microstructural de ses apprenants » (2005 : 26-27). Toutefois les auteurs, qui ajoutent la possibilité d'une prise de conscience accrue des « facteurs impliqués dans l'opération traduisante » (*id.*), ne donnent aucune indication sur les modalités opératoires concrètes du recours à cette typologie exhaustive (à en juger par le degré de systématisation extrême et de sous-catégories trop exhaustive ?). Dans le même esprit, Nord (1991, 1992) intègre elle aussi les fonctions textuelles afin de guider l'analyse par les étudiants du texte de départ. Là encore, on sait très peu de choses sur les pratiques effectives en termes de maniement des grilles d'analyse: comment les typologies sont-elles présentées aux étudiants, sous quelles formes et quelles modalités ? Comment sont-elles reçues par les étudiants ? Comment peut-on estimer que les *connaissances typologiques* ont été acquises par les étudiants ? La juste identification des typologies est-elle visible dans le produit (traductions d'entraînement) ou dans le discours à voix haute des étudiants au moment où ils traduisent ? Autant de questions qui, pour l'heure, restent sans réponse. C'est pourquoi, avec une certaine prudence, Gile fait la distinction entre d'une part les typologies scientifiques, d'autre part la compréhension de l'intention communicative :

> Le traducteur n'a pas à classer un texte dans une catégorie communicationnelle

> définie par des théoriciens (d'ailleurs, l'analyse faite plus haut n'a ni la même fonction, ni la même ambition que les classements scientifiques des linguistes fonctionnalistes de l'école de Prague et leurs successeurs – voir Malmkjær, 1991), ni à y déterminer la part d'information, d'explication, de mise en valeur de l'auteur etc. Il lui faut toutefois être sensible à l'existence de différentes motivations et de différents intérêts que place l'auteur dans son texte afin de pouvoir mieux les comprendre et mieux les servir en prenant les décisions idoines. (Gile, 2005 : 46)

Finalement, sans recourir à une terminologie à des fins d'étiquetage des textes, Reiss (2009) propose un exemple de ce qui peut être conduit en classe en économisant la dénomination scientifique des catégories textuelles, lorsqu'elle prend l'exemple des quatre petits vers utilisés par les étudiants allemands pour mémoriser la règle du carré de l'hypoténuse :

> on peut déceler dans ce quatrain jusqu'à trois intentions à savoir :
> -énoncer une règle de géométrie ;
> -faciliter la mémorisation de cette règle par une forme artistique (les autre syllabes riment deux à deux) ;
> -faire, grâce à la prosodie, apprendre la règle en s'amusant.
> (Reiss, 2009 : 112)

Le recours à une formulation verbale pour faire décrire les intentions communicatives, permet dans ce cas l'économie du recours aux termes « type expressif » et « type informatif ». S'il est vrai que sur le plan cognitif la catégorisation formelle peut faciliter l'appréhension des objets (textuels ou non) ou phénomènes, elle devient à notre sens contre-productive lorsque l'activité d'étiquetage se substitue à la compréhension. Cette remarque fait écho à la position très marquée de Gile (2005) concernant l'utilisation des appareillages théoriques sous leur forme scientifique. Sans forcément aller jusqu'à des formes de divulgation qui peuvent affecter la complexité du discours scientifique et aboutir à des formes perverties de transposition didactique, il pourrait être intéressant de voir dans ces questionnements des perspectives de recherches-action centrées sur l'appropriation et surtout la mise à l'épreuve écologique des typologies textuelles sur le terrain de la didactique (modes de présentation des instruments théoriques utiles, telles que les catégorisations textuelles et réception couplée de ces instruments par les enseignants et les étudiants).

Pour conclure sur cette partie, les typologies textuelles, couplées aux notions de type et de

genre, sont la clef de voûte de la réflexion de Reiss (Tatilon, 2002). La typologie centrée sur les fonctions, l'intention communicative, peut certainement fournir des instruments de repérage utiles à l'enseignant. Cependant, les modalités de leur transmission et de leur appropriation gagneraient selon nous à faire l'objet d'études sur leur réception afin d'éviter une catégorisation conçue par Reiss (2009) comme peut-être trop systématique et rigide, ou bien sujette à débats quant à certaines fonctions ou intentions communicatives telles que la fonction expressive (Tatilon, 2002 : 237). En outre, les typologies textuelles ne suffisent pas à rendre compte de la complexité des textes. C'est pourquoi s'adjoint à la prise en compte des types textuels, celle des genres qui interrogent les normes ou conventions régissant les écrits.

3.2.3.4 La notion de genre en traduction

Au sein des approches textuelles, les genres textuels font l'objet d'une attention soutenue et sont souvent préférés sur le plan didactique aux typologies qui lui sont toutefois intimement associées en tant que système (Munday, 2012 : 111). Avant de rendre compte de la façon dont Reiss envisage les genres textuels, signalons, sans nous y attarder, les travaux défendus par certains tenants anglo-saxons de l'approche fonctionnelle, tels que Trosborg (1997 : 6), Baker (1992), Hatim et Mason (1997), qui accordent à la notion de genre une place centrale ; cela de façon plus globale dans une approche centrée à la fois sur l'analyse du discours, les genres et les registres. Quant à Halliday et Hasan (1989), ces derniers lient plus directement la fonction communicative des textes et les genres sociaux qui leur correspondent. Reiss également souligne le fait que l'étude des genres, insuffisante en soi, va de pair avec l'étude des types de texte :

> identifier le genre textuel et prendre pour critère le type de texte auquel se rattache un texte donné permet d'apporter une réponse plus nuancée à deux interrogations essentielles : à quelle liberté et à quelle fidélité le traducteur peut-il ou doit-il répondre ? à quelle utilisation le produit de l'activité traduisante est-il destiné ? (Reiss, 2009 : 122)

Cet apport de la notion de genre est motivé par la définition que propose Lux (1981, in Reiss, 2009), appuyée par un cadre général en trois dimensions, à savoir la dimension référentielle, concernant la réalité à laquelle renvoie le texte, la dimension interpersonnelle concernant l'acte de communication et ses acteurs, et la dimension formelle concernant les marques linguistiques et extralinguistiques qui peuvent guider l'identification d'un genre :

> On appelle genre de texte une classe significative, *reconnue selon des critères de compétence,* de textes verbaux cohérents ; la constitutuio d'une telle classe de textes, *sa marge de variation et son insertion dans un co-texte ou dans le contexte d'un type d'action déterminée*, obéissent à des règles. Tout texte doit une partie de son identité à son appartenance à un genre textuel.
> (Reiss, 2009 : 126)

On notera dans cette définition d'une part la présence de traits de signifiance, liée aussi bien à une situation qu'à une action, et d'autre part la mention de règles qui seront développées plus loin par Reiss sous le terme de conventions, terme plus couramment utilisé par la linguistique textuelle que celui de règles. Comme nous y invite l'auteure, il faut également souligner la notion de compétence qui renvoie à l'adéquation d'un auteur ou d'un interlocuteur aux règles qui régissent les genres textuels. Reiss (2009) distingue en outre trois grandes catégories de genres : les genres textuels complexes marqués par le chevauchement de plusieurs genres au sein d'un même texte (notamment en littérature, avec les formes prises par le roman au cours de l'histoire littéraire), les genres textuels homogènes (tels que les recettes de cuisine, l'horoscope, le mode d'emploi) et les genres textuels complémentaires (tels que les parodies, les critiques, les compte-rendus et recensions) qui supposent l'existence d'un texte « premier » et appellent donc l'analyse de l'intertextualité. Reiss note la potentialité pédagogique des genres textuels homogènes :

> L'analyse contrastive, étayée par l'étude de textes parallèles, des conventions appliquées dans diverses communautés linguistiques est extrêmement féconde pour la didactique de la traduction, laquelle met en général l'accent sur les textes pragmatiques. On sensibilise ainsi les étudiants à l'existence de conventions textuelles, on leur apprend à remarquer les convergences et les divergences d'usage entre deux communautés linguistiques et on les engage à poursuivre eux-mêmes leurs observations pour les genres textuels qu'ils n'ont pas étudiés durant leur formation ou qu'ils n'ont pas encore rencontrés dans leur pratique professionnelle. (Reiss, 2009 : 129)

Si effectivement des genres relativement stables et homogènes peuvent être identifiés, il n'en demeure pas moins que certaines formes évoluent avec le temps au sein d'une même communauté. Pour être homogène, les genres textuels n'en demeurent pas moins dynamiques (Reiss, 2009 : 131). Il peut être intéressant de souligner que ces évolutions peuvent être dues

aux mutations technologiques du support sur lesquels les genres peuvent être publiés ou produits. L'étude des genres, envisagée dans une perspective comparatiste entre deux langues-cultures ou deux communautés amène l'auteure à préciser les éléments textuels pouvant être affectés par les conventions. Ainsi le lexique, la phraséologie, les subdivisions (chapitres, articles, paragraphes) de même que la structure du texte (mode de présentation des informations en termes de progression sémantique), les contraintes formelles et la ponctuation (conventions typographiques importantes en milieu professionnel) peuvent subir des règles de présentation et de mise en forme. Ces éléments riches en indices de sens permettent aux étudiants de saisir des grappes de sens. La forme globale du texte, la densité d'un réseau lexical constitue ainsi pour les étudiants des éléments saillants, identifiables dès une première lecture pouvant faciliter l'appréhension du texte dans une phase de lecture-reconnaissance globale. Reiss attribue avec prudence des fonctions spécifiques aux conventions textuelles. Selon elle, les conventions peuvent servir à différencier les textes, à induire des attentes de la part du récepteur et enfin à baliser le parcours d'accès au sens (Reiss, 2009 : 134-136). Les interrogations soulevées par Reiss, à savoir si la conservation et la reproduction dans le texte d'arrivée des fonctions attribuées aux conventions (possibilité et pertinence) et les réponses mesurées qu'elle y apporte marquent en effet le souci de ne pas transformer ses observations en recette pédagogique descriptive. Ainsi, cette possible reproduction/conservation est liée aux tendances traductives et/ou à la commande, aux instructions du client. Cependant, si la subdivision en genres textuels universels, translinguisitques et particuliers à une langue-culture nous laissent perplexes (surtout les genres textuels universels, difficiles à démontrer scientifiquement), le cadre rigoureux proposé par Reiss nous paraît utile pour comprendre une partie de la complexité de l'activité traduisante en partant de la notion de genre. Mais des études sur les pratiques didactiques en œuvre pour « amener » et « utiliser» la notion de genre seraient nécessaires pour définir la place de son utilisation au niveau du cours de traduction. Emettre, comme nous le faisons, l'hypothèse d'une reconnaissance par les étudiants des genres et marqueurs conventionnels en phase de sensibilisation (accès au sens général du texte) ne suffit pas à conseiller une telle approche. Dans une perspective plus directement didactique, dans le modèle qu'elle propose pour la traduction en langue étrangère, Martinez-Mélis intègre dès le premier niveau d'initiation, la reconnaissance des genres dans la définition des objectifs d'apprentissage[45] pour la traduction en langue étrangère. Aussi « reconnaître le genre textuel » fait-il partie des objectifs méthodologiques et « parfaire la connaissance et acquérir des réflexes

[45] Ces objectifs sont des compétences visées et non acquises.

au niveau des conventions de l'écriture » est-il classé sous la catégorie des objectifs linguistiques (Martinez-Mélis, 2001 : 194). Cette catégorie, plus qu'elle ne fait référence aux conventions socioculturelles qui régissent les genres est davantage liée aux normes éditoriales. Enfin dans la catégorie des objectifs textuels, l'identification et la résolution des problèmes de traduction sont liés à plusieurs genres spécifiques :

- genres journalistiques : articles de divulgation de la presse nationale ou régionale, information scientifique, économique et sociale en diffusion limitée ou interne ;
- genres commerciaux : lettres commerciales, rapport d'activité d'une entreprise, brochure de promotion etc ;
- genres culturels : document d'une rencontre internationale, d'un congrès, documents de projets européens, catalogues de galerie d'art ;
- genres touristiques : brochures de publicité touristique ;
- genres administratifs : contrats, curriculum, lettres administratives, appels d'offre, etc ;
- genres techniques : modes d'emploi, notices, manuel d'installation et d'utilisation d'appareils ;
- genres scientifiques : rapport médical, compte-rendu d'une recherche etc.

3.2.3.5 Approches textuelles centrées sur le discours

Chez Delisle (1984 : 44), l'analyse du discours est liée ontologiquement à l'acte traductif qui « consiste à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours ». L'interprétation du sens d'un texte à traduire va donc reposer sur une heuristique essentiellement basée sur les modes de présentation de la pensée d'un auteur dans sa réalisation au sein d'un contexte social déterminé. Ce postulat va permettre de dépasser une conception du texte exclusivement centrée sur la fonction (types de texte) et/ou les conventions (genres textuels). Guidère (2010 : 55) souligne la variété théorique d'approche des textes (sur le type, la fonction, la finalité, le sens, le contexte ou l'idéologie), qui en constitue l'une des principales limites, motivant le recours à « une approche plus spécifiquement discursive de la traduction ». C'est pourquoi la méthode de traduction proposée par Deslisle (1984) est centrée non seulement sur les processus cognitifs mais aussi sur l'analyse du discours. Delisle affirme en effet : « l'analyse du discours va au delà de l'étude des formes ou des structures pratiquées sur le plan de langue-système » (Delisle, 1984 : 104-105). Pour Guidère, cette approche discursive paraît plus à même de rendre compte de la complexité et de la pluridimensionnalité des phénomènes textuels : « l'analyse du discours offre en effet un cadre d'études plus rigoureux pour aborder les problèmes de traduction »

(Guidère, 2010 : 55).
Ce à quoi nous pourrions ajouter, dans le cadre de notre perspective d'enseignement-apprentissage de la traduction, le fait que les travaux de l'ESIT sont davantage marqués par une orientation didactique, notamment pour la traduction technique avec les travaux de Durieux (1990, 1998, 2005). Il convient ici de rappeler que l'Ecole Supérieure d'interprètes et de Traducteurs (ESIT) s'est rendue quasiment incontournable dans le champ traductologique en formulant la Théorie Interprétative, fondée en grande partie sur les concepts de déverbalisation et de compléments cognitifs, que nous avons abordée dans les chapitres précédents. En somme, les théoriciens de cette école (Lederer, Seleskovic, Delisle et Durieux pour les plus importants), opèrent une synthèse entre les approches textuelles liées à l'objet linguistique et les approches cognitives, liées au processus. C'est surtout le lien fort entre pratique pédagogique et recherche, le fait que la seconde se nourrit de la première en vue d'améliorer l'activité traductive et son enseignement qui constituent la singularité et l'intérêt de cette approche. Delisle (1984) a été l'un des premiers, dans le champ de la didactique de la traduction, à prôner une meilleure définition des objectifs d'apprentissage de la traduction professionnelle. Enfin, les travaux de l'ESIT confirment et renforcent un changement de paradigme important en déplaçant l'attention de la forme (qui occupait les chercheurs de l'approche linguistique et contrastive) vers le sens. Or, cette focalisation sur le sens est aujourd'hui prégnante dans les discours didactiques des enseignants, que les étudiants répètent à l'envi avec des axiomes tels que « on ne traduit pas des mots mais du sens ». Le sens tel qu'il est entendu par Delisle et les autres chercheurs de l'ESIT est abordé à la fois au niveau du genre et au niveau du texte en termes d'« unités rhétoriques composées de séquences reliées et complémentaires (phrases, paragraphes) » (Delisle, 1984 : 56).
L'analyse du discours s'articule également autour de phénomènes textuels qui dépassent la seule compréhension d'un texte unique en englobant l'intertextualité (le fait qu'un texte se réfère souvent à un texte ou plusieurs textes premiers de façon implicite ou explicite). L'approche textuelle de Deslile est intéressante en ce sens qu'elle ne limite pas la prise en compte de phénomènes tels que l'intertextualité ou la métaphorisation aux seuls genres littéraires, mais les étend aux textes pragmatiques sur lesquels, du reste, se concentrent les travaux de l'école interprétative. En effet, le phénomène des « discours concurrents », la présence de registres inhabituels dans une situation de communication donnée (registre familier dans un contexte général soutenu) peuvent très bien apparaître dans des discours journalistiques. Ces phénomènes inhabituels constituent autant d'indices pour l'apprenti-traducteur qui lui permettent d'inférer du sens au delà de la seule compréhension littérale du texte source. Qu'il

s'agisse des marques énonciatives, du péritexte, de la modalisation, du marquage culturel de la terminologie dans les textes spécialisés, ou encore de la métaphorisation, le repérage des éléments porteurs de sens dans le discours constitue un instrument précieux pour la compréhension fine du texte de départ. En effet, l'identification de ces indices peut fournir aux traducteurs des critères qui leur permettent d'affiner l'effort de reformulation dans le texte cible. En ce qui concerne spécifiquement le phénomène de métaphorisation, ce dernier fait actuellement l'objet de nombreux articles dans le cadre d'études sur des *corpora* de textes spécialisés et doit être envisagé au delà des textes et de la terminologie technique. En effet, le recours aux figures d'analogie (comparaison, métaphores, allégories, personnification) ou de substitution (métonymie, synecdoque) est on ne peut plus courant aussi bien dans la presse généraliste italienne que dans la presse française (on pense notamment à certains titres et articles parus sur le journal en ligne *Libération.fr*). Or cet usage est loin d'être seulement ludique ou esthétique : les intentions communicatives à faire déceler aux apprenti-traducteurs peuvent être déterminantes en termes de restitution de sens lors de la réexpression en langue cible : il peut s'agir de faire réagir l'interlocuteur, de le surprendre, de présenter une argumentation (de mettre le lecteur de son côté dans le cas de l'ironie), de persuader, d'orienter le jugement du lecteur, mais aussi de faciliter la compréhension d'un fait ou d'une idée (recours pédagogique à l'analogie). Ainsi, l'on peut mesurer la complexité des intentions qui peuvent se nouer autour de ce qui, en surface, ne semble relever que de la fonction expressive-poétique. Or, dans le cadre des deux langues-cultures en présence dans notre étude, il s'agit sur le plan culturel d'une pratique commune, aussi bien aux journalistes italiens qu'à leurs homologues français. Le recours dans la presse généraliste, pour des finalités diverses, à des instruments rhétoriques, constitue pour les apprenants à la fois un connu, faisant partie des connaissances antérieures des apprentis traducteurs, sur lequel s'appuyer mais aussi un élément de complexité facteur d’ambiguïté. Bien entendu, le recours aux figures de style, éléments fortement modalisateurs, est présent dans d'autres genres textuels visés par les apprentissages de la traduction active aux premiers niveaux. Ainsi, il n'est pas rare de trouver des métaphores dans des textes pragmatiques très modalisés par essence, comme les brochures touristiques, des textes publicitaires, promotionnels, des discours politiques. Aussi le guidage de l'enseignant sur ces aspects (marques énonciatives, intertextualité, modalisation, métaphorisation) nous semble t-il on ne peut plus pertinent dans le cas de la traduction active, lorsque la langue du texte de départ est la langue maternelle des apprenants. Ce guidage peut intervenir selon nous en phase d'initiation sous la forme de commentaires collectifs de textes en langue source. Une série de trois tâches de ce type sur de courts textes pourrait à notre sens conduire les apprenants à

adopter ces réflexes de compréhension fine parfois délaissés du fait de l'illusion d'une connaissance parfaite de la langue de départ. Ces éléments de compréhension fine constituent ainsi un pan important du guidage de l'attention de la part de l'enseignant, qui lie la dimension textuelle (genres, discours), la dimension culturelle (variations discursives d'une culture à l'autre, implicites culturels contenus dans et par l'intertextualité ou les métaphores), et la dimension cognitive de l'activité traduisante (identification de problèmes de traduction par une lecture plus attentive du texte de départ). Cette approche du discours qui inscrit un texte non en tant qu'abstraction mais en tant que réalisation en parole d'un acte de communication est également présent chez Hatim et Mason (1990) avec une distinction claire des trois niveaux : texte, genre et discours.

Sur le plan didactique, il faut souligner que la notion de compétence discursive est prise en compte aussi bien par Bell (1991), que par le groupe PACTE (2003) et plus récemment par les auteurs du référentiel établi par le groupe d'experts de l'E.M.T (2009)[46]. Pour la traduction en langue étrangère, la composante discursive est présentée comme compétence par Beeby (1996), intégrée au modèle de compétence proposé par Martinez-Mélis (2001). Dans le référentiel proposé par les auteurs du groupe d'experts EMT pour des niveaux avancés en traduction (niveau MASTER), la composante discursive est associée à la compétence interculturelle, précisée comme suit :

> La double perspective – sociolinguistique et textuelle – est dans la comparaison, la confrontation des pratiques discursives dans les trois langues travail de l'apprenti traducteur.
> (Groupe d'experts EMT, 2009 : 5-6)

Notons en outre la prise en compte cumulée dans cette catégorie de compétences (sous la dimension sociolinguistique), des registres et niveaux de langue, des règles socioculturelles qui peuvent régir les interactions. En termes de lien entre compétence culturelle et texte, les auteurs mettent en avant les éléments clef du discours tels que nous les avons abordés ci-dessous :

> Dimension TEXTUELLE
> - Savoir comprendre et analyser la macrostructure d'un document, sa

[46] L'European Master of Translation (EMT) est un cursus prestigieux qui a fait l'objet d'études allant dans le sens d'une harmonisation européenne des objectifs d'apprentissage en traduction professionnelle. Le référentiel élaboré par les experts associés au master est disponible à l'adresse : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_fr.htm

> cohérence d'ensemble (y compris quand il est composé d'éléments visuels et sonores) ;
> - Savoir appréhender les présupposés, l'implicite, les allusions, les stéréotypes, l'intertextualité d'un document ;
> - Savoir reconnaître, identifier éléments, valeurs, référents propres aux cultures mises en présence ;
> - Savoir composer un document selon les conventions de genre et les normes rhétoriques. (groupe d'experts EMT, 2009 : 5-6)

Si l'ensemble du référentiel proposé pour des étudiants de niveau Master est marqué par des attentes d'un niveau évidemment supérieur, en particulier dans la capacité de travailler vite et bien dans une perspective professionalisante, il n'en demeure pas moins que certains éléments, dont la capacité à identifier ce qui relève de la modalisation, du registre, des conventions constituent des objectifs d'apprentissage également viables pour une phase d'initiation en licence, dans une optique de sensibilisation aux éléments qui composent la dimension discursive (entre autres l'énonciation, la modalisation, les connotations, l'intertextualité, la cohérence et la cohésion).

En ce qui concerne le modèle du groupe PACTE (2003), la compétence discursive est conçue, au même titre que la compétence sociolinguistique, comme une compétence linguistique, correspondant d'une part à «la maîtrise de formes linguistiques permettant de produire à l'oral et à l'écrit divers types de textes » (Martinez-Mélis, 2001 : 172) et associée d'autre part à la « maîtrise de la cohérence et de la cohésion » (Martinez-Mélis, 2001 : 177). En ce qui concerne la traduction en langue étrangère, Beeby (1996) propose une définition analogue, mentionnée par Martinez-Mélis :

> La compétence de traduction discursive (translator discourse competence) est la capacité de rendre la cohésion formelle et la cohérence de sens dans des textes de différents genres et dans les deux cultures. (Martinez-Mélis, 2001 : 177)

Du point de vue des manuels, Delisle (2005 : 52-58) propose des critères à envisager comme traits distinctifs qualifiant un manuel orienté sur la traduction universitaire :
-l'accent sur la compréhension du texte de départ, dont le statut avait été affecté par la théorie du *Skopos*;
-le recours à des tâches de traduction reposant sur des genres et des textes authentiques ;

-l'accent mis sur l'importance accordée à l'analyse du discours (*vs* à la forme, au niveau du lexique des équivalences, et au niveau propositionnel).

Bien entendu, Delisle inscrit ces préconisations dans la perspective de la théorie dont il est l'auteur. On pourra également lui reprocher une attitude normative. Toutefois, il paraît difficile aujourd'hui de ne pas placer l'analyse du discours comme priorité dans les orientations didactiques, notamment en phase d'observation et de sensibilisation aux phénomènes textuels et intertextuels qui se manifestent dans la communication en acte. En effet, sur le plan didactique, la priorité attribuée au sens inscrit la réception des textes dans une lecture qui permet de réduire les approches littérales et les traitements, de la part des étudiants, sur l'axe paradigmatique des substitutions. L'approche discursive des textes va dans le sens d'un guidage de l'enseignant vers le traitement par l'apprenant de segments plus larges que celui du mot ou de la proposition. Cette modalité de lecture et de traitement, en ce qu'elle tend à évacuer le contexte, gène la génération d'inférences et favorise une certaine forme de myopie séquentielle au détriment d'une lecture-compréhension plus récursive.
Comme on le voit, l'approche favorisée par l'analyse du discours permet de faire le lien entre la dimension textuelle et la dimension cognitive. Or, ce lien dessine un modèle d'analyse textuelle plus complet où la documentation peut intervenir avant la traduction (identifier les problèmes, prévoir par anticipation les ressources nécessaires pour éclairer la compréhension du texte de départ), pendant la traduction et après (révision et vérification de l'adéquation du discours traduit). La notion de complément cognitif que nous avons traitée au chapitre précédent peut avoir un rôle important à jouer notamment en termes de recherches documentaires, l'un des critères de qualité retenus par Delisle pour l'élaboration de manuels universitaires.

3.2.4 Compétences traductives et processus : le cas de la documentation

La compétence encyclopédique et la notion de bagage cognitif mis en avant par Delisle (1980), la compétence instrumentale dégagée par le groupe PACTE (2003), les compétences méthodologique et technique que relève Roberts (1984 : 172) constituent un ensemble d'éléments clef du processus traductionnel qui peut viser soit la vérification d'un terme, soit la compensation d'une lacune (problème de traduction dû à une information manquante, linguistique ou de nature encyclopédique). Dans le cadre spécifique de la traduction technique, Durieux (2005) intègre la recherche documentaire en tant qu'objectif méthodologique dans le premier palier d'un cursus d'un enseignement en traduction. La documentation, ou recherche

documentaire, constitue l'un des aspects spécifiques des théories centrées sur le processus de traduction. Incontournable dans les modèles de compétence (Kelly, 2005), dans les objectifs d'apprentissage (Delisle, 1988), présent dans la plupart des manuels (Delisle, 1992), cette capacité des apprenti-traducteurs et des traducteurs experts à puiser l'information manquante dans les ressources documentaires, sous format papier ou électronique, concerne aussi bien la compréhension du sens que sa restitution en langue cible, que ce soit en phase de préparation, en phase de traduction ou en phase de révision. Cette action, qui s'appuie sur des « béquilles cognitives », doit être envisagée sous plusieurs aspects. En effet, le constat d'un usage systématique de la documentation par nos étudiants, notamment des dictionnaires bilingues, peut certes constituer une aide précieuse, mais peut aussi devenir non seulement un frein à la fluidité et à la rapidité d'exécution des traductions, mais aussi un facteur d'erreurs, comme Gile le souligne :

> La faiblesse la plus fréquente dans le processus d'acquisition d'informations lexicologiques et terminologiques en cours de traduction chez les apprenti-traducteurs est sans doute le recours à des sources inadéquates. Plus précisément, c'est le recours immédiat et unique au dictionnaire bilingue comme source d'« équivalences » des mots et termes rencontrés dans le texte de départ. Le phénomène, bien connu des professeurs de traduction, est lié à l'usage régulier et intensif de ces dictionnaires […]. Les habitudes prises, la confiance qui en résulte notamment à l'égard des dictionnaires spécialisés […], la méconnaissance des limites de ces ouvrages sont à l'origine de bien des maladresses, des faux-sens, des contresens. (Gile, 2005 : 137).

Ce à quoi il faut ajouter la possibilité observée par Gile d'une utilisation inadéquate des sources documentaires qui peut se traduire, une fois la source choisie, par la non prise en compte par l'étudiant du contexte d'apparition de tel ou tel terme, par la non prise en compte « des besoins précis du groupe auquel est destiné le texte » (*id.* : 140). En outre, la dépendance aux mémoires externes au détriment de la mémoire des apprenants et leurs capacités intuitives gagnent également à être envisagés en termes de vérification d'hypothèses et d'inférences. Une telle vérification peut donc intervenir après la compréhension globale du texte ou en phase de révision. L'affirmation de Gile par rapport aux sources expertes pouvant être sollicitées par un collègue va dans ce sens :

> l'accès interne le plus rapide aux informations proprement dites se trouve chez la

> source humaine. Un expert interrogé réagit à la vitesse de la réflexion et de la parole, avec un accès immédiat ou quasi immédiat aux connaissances stockées dans sa mémoire à long terme et élimine d'office de sa réponse les éléments d'information non pertinents que le traducteur pourrait trouver dans une source textuelle sans savoir s'ils correspondent à ses besoins. (Gile, 2005 : 154)

Toutefois il est impensable d'envisager le travail de traducteur sans ces précieux auxiliaires que sont les dictionnaires, les encyclopédies, et plus actuellement les mémoires de travail ou les corpus parallèles. Reste à définir de façon plus fine les modalités d'usage des sources et instruments documentaires. La plupart des auteurs s'accordent à relever l'importance d'une compétence traductionnelle liée à ces outils, mais approfondissent rarement les différents usages (vérifier le sens d'un mot en langue cible, ses nuances sémantiques en langue source, chercher le sens d'un mot que l'on ne connaît pas, éclairer la compréhension du contexte, résoudre un problème spécifique de traduction, chercher un synonyme pour éviter une répétition en phase de ré-expression...) et ne précisent pas les modalités d'accès à la documentation durant l'ensemble du processus de traduction. Très souvent, comme le note Plassard (2009), les études sur le sujet revêtent une consonance prescriptive et ne rendent pas compte du lien entre recherche documentaire et compréhension-restitution effective du sens.

Avant de procéder à l'examen de la recherche documentaire en tant qu'élément constitutif du processus traductionnel, il convient de cerner la nature et la caractéristique des sources sur lesquelles le traducteur peut s'appuyer. Comme Durieux (2005), Gile (2005) insiste davantage pour la traduction technique sur « l'importance de connaissances *ad hoc » (*Gile, 2005 : 136-137*).* Selon lui, le soin apporté à l'acquisition et à la recherche de ces connaissances se manifeste dans le temps passé par les traducteurs à puiser l'information manquante dans les différentes sources. S'ils ne parviennent pas à trouver les informations ou les termes adaptés à un contexte donné, les traducteurs peuvent être conduits, selon Gile (2005 : 137), à commettre des erreurs de sens. D'une manière générale, si les connaissances linguistiques et extralinguistiques sont difficiles à dissocier nettement, surtout en ce qui concerne les données situationnelles, il n'est pas inutile, selon Gile, de distinguer les connaissances linguistiques des connaissances encyclopédiques, liées au sujet du texte à traduire, qui définissent ainsi deux types de besoins de documentation pouvant être satisfaits par des types spécifiques de sources documentaires :

> Une caractérisation des sources d'information et de leurs avantage et

inconvénients relatifs permet d'y sensibiliser les étudiants notamment en ce qui concerne les dictionnaires. (Gile, 2005 : 108)

Les dictionnaires, conçus comme types spécifiques de sources documentaires, font l'objet d'études spécifiques (Anderman, 1998 : 42-44), d'une discipline en soi, la dictionnairique, prise en compte dans la plupart des ouvrages de synthèse en traductologie dont celui de Guidère (2010 : 136, 140-144). Nous verrons ce point plus en détail dans la partie consacrée aux technologies, partant du constat que le recours aux dictionnaires classiques en version papier, s'il reste usité chez les traducteurs et apprenti-traducteurs, tend à tomber en désuétude, compte tenu de la gratuité et de l'offre gratuite, souvent de qualité correcte, des dictionnaires disponibles sur Internet. Pour l'heure, nous nous intéressons plus globalement à l'ensemble des sources documentaires et à leur utilisation que nous restituons, en nous inspirant de Gile (2005 : 144-166), sous forme de schéma synthétique (figure 8).

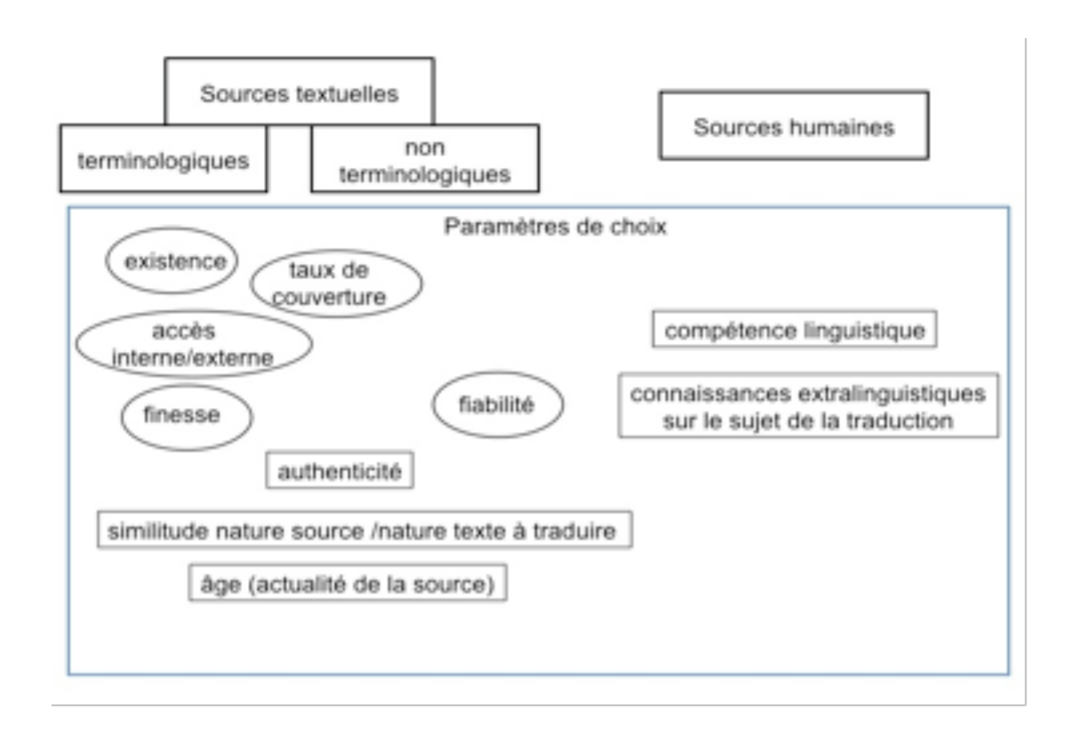


Figure 8 : catégorisation des sources documentaires, d'après Gile (2005 : 143-166)

Pour préciser le schéma, il convient en premier lieu d'associer à chaque catégorie des exemples concrets de source :

- Les sources textuelles terminologiques « sont en réalité des sources lexicographiques en ce qu'elles se présentent sous forme de recueil de termes accompagnés de leur définition ou d'équivalents dans d'autres langues » (Gile, 2005 : 144). Sous cette catégorie, Gile place les glossaires, les dictionnaires unilingues, bilingues ou multilingues ou les bases de données terminologiques.
- Les sources textuelles non terminologiques sont quant à elles « tous les autres textes dont on peut tirer des informations utiles pour les traductions : articles scientifiques, traités, livres de vulgarisation, descriptifs techniques, publicités, récits, articles de périodiques, contrats, textes juridiques etc... » (Gile, 2005 : 144). Les encyclopédies qui, certes, peuvent proposer des définitions, renvoient à une connaissance du monde dans différents domaines d'activité, ce qui les place davantage dans la catégorie non terminologique. Les ressources de type audiovisuel peuvent également entrer dans cette catégorie. Pour Gile, les sources humaines correspondent à toute personne pouvant éclairer le traducteur sur la compréhension d'un texte à traduire ou de sa reformulation en langue étrangère. Il peut s'agir d'un collègue plus expérimenté, d'un locuteur natif dans la langue de départ ou d'arrivée, d'un spécialiste du domaine visé par la traduction. Nous ajoutons que dans un cadre pédagogique l'enseignant, les pairs plus avancés dans la formation, peuvent entrer dans cette catégorie. Il faut également souligner l'existence de forums professionnels multilingues qui peuvent fournir une aide occasionnelle.

Pour Gile, les sources humaines correspondent à toute personne pouvant éclairer le traducteur sur la compréhension d'un texte à traduire ou de sa reformulation en langue étrangère. Il peut s'agir d'un collègue plus expérimenté, d'un locuteur natif dans la langue de départ ou d'arrivée, d'un spécialiste du domaine visé par la traduction. Nous ajoutons que dans un cadre pédagogique l'enseignant, les pairs plus avancés dans la formation, peuvent entrer dans cette catégorie. Il faut également souligner l'existence de forums professionnels multilingues qui peuvent fournir une aide occasionnelle. Toutefois la position d'apprenti traducteur ne facilite peut-être pas a priori la communication avec ces experts linguistiques ou experts du contenu, souvent contraints par leur charge de travail à une disponibilité restreinte. Dans un cadre didactique, les sources humaines sont souvent moins connues des étudiants que les sources textuelles terminologiques, qui constituent un auxiliaire couramment utilisé par les étudiants. Gile note en effet que « la consultation du dictionnaire bilingue est un réflexe acquis à la suite d'un long conditionnement au fil des études de langues étrangères dès l'école » Gile (2005 : 160). Pourtant, comme il l'affirme un peu plus loin en comparant la qualité potentielle des

différents types de sources « les sources terminologiques bilingues ne sont pas nécessairement les meilleures » (Gile, 2005 : 159), notamment en termes de finesse. Les sources humaines, aujourd'hui plus accessibles avec le développement des communautés de pratique traductive en ligne, sont souvent à la fois beaucoup plus fines et fiables que les sources textuelles, qu'il s'agisse de connaissances extralinguistiques sur un domaine d'activité déterminé, ou de compétence linguistique, surtout si la personne sollicitée est native pour la langue cible correspondante et/ou qu'elle est qualifiée (ce qui est vérifiable par les diplômes, l'expérience et l'affiliation professionnelle).

En ce qui concerne justement les paramètres de choix, notons que l'accès externe est aujourd'hui facilité par une grande quantité et une grande variété de sources textuelles terminologiques fiables accessibles gratuitement, tels que le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales[47], le Trésor de la Langue Française Informatisé[48] tous deux réalisés par le CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) ou bien le dictionnaire Larousse en Ligne[49]. En outre, de nombreux outils supplémentaires tels que des bases de données terminologiques informatisées ou des corpus font l'objet d'abonnements payés par l'Université. En ce qui concerne plus particulièrement les indicateurs de fiabilité des sources, même si l'on limite la palette de choix à des sites clairement identifiés comme relevant d'une organisation nationale ou internationale, d'associations certifiées, le taux de couverture (quantité potentielle), la fiabilité sont assurés pour de nombreuses sources documentaires en ligne qu'elles soient terminologiques ou non. Il est alors pertinent de porter à l'attention des étudiants des indices révélateurs de fiabilité tels que l'adresse du site (les suffixes .org, .eu, .fr mais aussi les sigles et la dénomination des organisations présentes sur les pages d'accueil des sites, la sobriété de la mise en page et l'absence d'annonces commerciales). Si la date de publication, et donc la vérification en termes de degré d'actualité (âge de la source) sont aujourd'hui le plus souvent visibles et/ou filtrables dans les moteurs de recherche, en revanche la finesse, ou bien l'authenticité sont plus difficilement mesurables/évaluables. En ce qui concerne le degré de correspondance entre la nature du texte source et celle du texte à traduire, ces deux indicateurs permettent également d'évaluer la fiabilité de la source qui est le paramètre le plus important. Pour l'instant, dans notre cadre d'initiation, si les paramètres d'accès peuvent

[47] L'adresse internet de cet outil multifonction (synonymie, morphologie, concordances...) est la suivante : http://www.cnrtl.fr/

[48] Le TLFI (Trésor de la Langue Française Informatisé) est un dictionnaire électronique conçu et réalisé par le CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Il peut être consulté à l'adresse : http://atilf.atilf.fr/

[49] Ce dictionnaire bilingue, plus essentiel peut fournir une aide ponctuelle aux étudiants pour des entrées lexicales simples. L'outil n'est en revanche pas adapté pour la recherche terminologique dans le cadre de traductions spécialisées. La version italien-français du dictionnaire est accessible à la page : http://www.larousse.fr/dictionnaires/italien-francais

être plus applicables à la situation professionnelle (rapport entre le coût de la ressource et la rapidité d'accès aux informations voulues dans la source), il n'en demeure pas moins qu'ils font écho à la notion de coût cognitif : le temps d'utilisation de la source variable selon sa praticabilité ou sa pénibilité (temps d'exploration de la source, charge cognitive impliquée et fatigue conséquente) ne doit pas être pénalisant et faire perdre un temps précieux pouvant être consacré à la rédaction ou la révision. Cet aspect est valable pour le traducteur professionnel en termes de perte de revenu (Gile, 2005 : 146), mais aussi tout simplement en termes de rendement entre effort d'utilisation de la source et résultat obtenu.

D'une manière générale, la catégorisation des sources établie par Gile nous semble fournir un cadre suffisamment exhaustif et précis pour guider les étudiants dans leur besoin et leur recherche de documentation. Ces éléments permettant de mieux cartographier et repérer la recherche documentaire gagnent à être intégrés à la démarche d'enseignement, c'est à dire à une sensibilisation ou familiarisation, au fur et à mesure des textes traduits pour l'entraînement, aux méthodes de recherche documentaire et d'exploitation de la documentation. Il s'agit donc de mettre en œuvre un guidage progressif à l'utilisation de ces ressources, de même qu'une familiarisation aux aspects éthiques (signalement des sources). Il n'est pas inutile non plus de présenter la recherche documentaire aux étudiants non seulement comme une pratique purement instrumentale mais comme une attitude de curiosité intellectuelle allant au delà du simple réflexe de consulter une source pour compenser une lacune. En somme, il est préférable de présenter la documentation aux étudiants comme une pratique raisonnée fondée d'une part sur la vérification constante des résultats obtenus par la recherche documentaire, et d'autre part sur la plurimodalité des outils de recherche, l'adaptation des outils à des besoins spécifiques. Dans l'idéal, les techniques de recherche documentaire pourraient faire l'objet d'unités d'enseignement prévoyant une progression et des travaux pratiques pour chacun des outils de recherche (dictionnaires monolingues, dictionnaires bilingues, glossaires spécialisés, sources humaines, textes parallèles) et ce, dès les trois premières années du cursus universitaire en traduction. La recherche documentaire constitue un aspect capital de la formation qui dépasse de loin la seule compensation des lacunes et s'inscrit dans une perspective cognitive et humaniste beaucoup plus vaste. En effet, ce que Durieux souligne pour la traduction technique dans sa situation d'enseignement nous paraît tout à fait valable en tant que principe pour d'autres contextes : « L'exploitation de la documentation doit permettre «non seulement de comprendre de quoi on parle, mais aussi de savoir comment on en parle ». (Durieux, 1988 : 69). Au niveau du travail de l'enseignant, il peut ainsi être profitable de choisir les textes en fonction de leur potentialité documentaire et d'utiliser en classe des sources et instruments adaptés à un

besoin ciblé de vérification. Nous distinguons plusieurs besoins et plusieurs objectifs de recherche documentaire dans le cas de la traduction active :

- chercher l'équivalent en langue cible d'un mot tiré du texte en langue maternelle ;
- chercher la définition précise d'un mot assorti d'exemples ;
- vérifier le sens d'un mot en langue cible ;
- vérifier l'utilisation d'un mot en contexte (emploi dans une situation de communication déterminée) ;
- s'informer sur le sujet dont traite le texte à traduire ;
- s'informer sur un point spécifique du thème abordé dans l'article à traduire.

En termes d'activité, en fonction des objectifs d'apprentissage, la progression suivante peut être envisagée :
a. Faire le point avec les étudiants sur toutes les sources qu'ils connaissent et utilisent déjà au delà des sources terminologiques classiques. Dès lors, les étudiants se posent indirectement en tant qu'informateurs;
b. Catégoriser ces ressources en fonction des paramètres essentiels (fiabilité et finesse, praticité d'utilisation) ;
c. Rassembler les ressources dans un thésaurus commun (partage de liens, d'usages dans des contextes spécifiques, élaboration collaborative d'un glossaire comprenant la définition du mot et son usage en contexte à partir des traductions effectuées et/ou commentées en classe) ;
d. Inviter les étudiants à mémoriser les sites (marque pages organisés) ;
e. Essayer les sources au fur et à mesure des traductions commentées en classe et évaluer collectivement leur finesse, leur fiabilité pour envisager le recours consécutif à des sources complémentaires ;
f. Pour chaque traduction effectuée par les étudiants avant le cours, demander aux étudiants de signaler les points du texte requérant une recherche documentaire en indiquant l'outil le plus adapté aux besoins spécifiques ;
g. Avant de commenter des traductions effectuées à la maison, faire le point en classe sur les sources utilisées non seulement par les étudiants chargés de la traduction à présenter en classe, mais aussi par l'ensemble du groupe classe.

Cette approche, qui s'inscrit clairement dans une logique socio-constructiviste, nous semble à même de guider progressivement la recherche documentaire. En outre, dans la mesure où, dans la phase initiale du cursus, il n'est pas encore pertinent d'intégrer les outils professionnels, tels

que les mémoires de traduction, l'élaboration de sources « maison », tels que les glossaires ou les archives de versions traduites bilingues dans un fichier texte interrogeable, peut constituer une démarche didactique viable :

> Il apparaît très utile pour les traducteurs de constituer leurs propres sources, terminologiques ou autres. La plupart d'entre eux préparent des glossaires, des fiches terminologiques ou des bases de données terminologiques, par spécialité et souvent avec des indications précises sur l'usage des termes. (Gile, 2005 : 161)

Cela correspond à un archivage raisonné et intelligent des traductions déjà effectuées en extrayant les aspects lexicaux mais aussi extralinguistiques qui ont pu poser des problèmes d'interprétation du sens. Le fait de pouvoir mettre en commun ces archives à la fin d'un cours de traduction paraît a priori une piste didactique intéressante, car elle va dans le sens d'une appropriation active non seulement du lexique, mais aussi des éléments discursifs et culturels des textes traduits. Parvenir à l'élaboration de ce thésaurus au fil du cours de traduction (active ou passive) relève d'une démarche actionnelle qui peut contribuer à faciliter la mémorisation. Cela va dans le sens de ce qu'avance Gile : « sur le plan cognitif, plus on lit un terme et plus on l'emploie soi-même, plus il vient naturellement lorsqu'il s'agit de l'exprimer » Gile (*id.* : 157). Toutefois ce dernier souligne justement que la constitution de ces sources doit s'établir «après travail sur un corpus et non en recopiant les entrées à partir d'une autre source » (Gile, *id.* : 157). Afin d'envisager la complexité de la recherche documentaire en tant que processus, compétence ou stratégie, il convient selon Plassard (2009 : 1-2) de l'associer au résultat obtenu : à savoir la traduction en tant que produit. Ainsi, la chercheuse met en place sur le terrain un module de traduction technique qui prévoit l'élaboration par les étudiants d'un dossier documentaire composé d'une bibliographie, d'une sitographie et de la constitution d'un glossaire dont les modalités sont sérieusement établies et données en consigne. Or, à partir des critères bermaniens, elle observe à partir de cette expérience que les efforts de documentation n'empêchent pas des erreurs tels qu'omissions, maladresses, incohérences et incongruités. Plassard émet l'hypothèse d'un défaut d'intégration et définit ce dernier terme :

> Dans les études de la lecture réalisées en psychologie cognitive, l'intégration désigne un stade stratégique de la compréhension où les informations apportées par le texte lu s'associent aux connaissances antérieures du lecteur avec lesquelles elles fusionnent pour constituer une nouvelle structure cognitive. (Plassard, 2009 : 5)

Notons d'abord que cette définition n'est pas sans rappeler l'élaboration telle que la définissent O'Malley et Chamot (1990 :138[50]). Il faut en outre souligner que dans cette perspective, le recours à la documentation ne peut plus être considéré comme une simple action visant à combler des lacunes locales au fur et à mesure d'une traduction. C'est précisément sur ce point que Plassard met l'accent dans sa conclusion :

> Est-il préférable de commencer par répertorier les éléments terminologiques d'un texte avant de le traduire, cas présenté ici, même si les étudiants avouent parfois eux-mêmes ne pas avoir consulté leur glossaire au stade de la rédaction de la traduction, ou les choix de traduction ponctuels résultent-ils davantage d'une compréhension contextuelle des notions, dont est également tributaire leur textualisation ? (Plassard, 2009 : 10)

Dans la perspective d'une réflexion pédagogique en didactique de la traduction, ces interrogations sur les modalités d'accès à ce que nous pouvons considérer comme complément cognitif (bagage et contexte) nous paraissent non seulement pertinentes mais nécessaires. Il faut également souligner l'effort de Plassard pour ne pas livrer de recettes ou de prescriptions. Si le parcours proposé dans le cadre de cette recherche de terrain concerne principalement la terminologie, la question mérite en effet des recherches ultérieures. Enfin, le constat établi par Plassard n'est pas sans rappeler certains phénomènes observables à la SSLMIT, notamment l'attitude un peu mécaniste de certains étudiants :

> Même si nous avons pris soin de prévoir une étape de documentation générale, censée s'assortir d'une lecture d'imprégnation du sujet, il semble que la constitution d'une bibliographie n'ait été perçue que dans sa dimension d'exécution et n'ait donc pas eu les effets cognitifs escomptés notamment en termes de compréhension globale. (Plassard, 2009 : 10)

Ce constat renvoie en fait à une autre dimension, qui est celle du rapport des étudiants au savoir ; lequel peut être envisagé dans sa dimension psychologique et anthropologique. Quel que soit l'angle d'approche, la documentation constitue un outil précieux pour anticiper potentiellement les erreurs de traduction et notamment les erreurs de sens ; et ce, qu'il s'agisse

50 L'intégration nous paraît assez proche de ce que O'Malley et Chamot entendent par « elaboration » : « relating new information to prior knowledge ; relating different parts of a new information to each other, making meaningful personal associations to information presented » (O'Malley et Chamot (1990 :138). La réutilisation effective et efficace de l'intégration des connaissances pourrait quant à elle, être qualifiée d'appropriation.

de traduction technique spécialisée ou de traduction de textes d'intérêts généraux. La documentation peut donc être conçue comme l'un des moyens stratégiques à disposition des traducteurs et apprenti-traducteurs pour anticiper, résoudre et corriger des difficultés liées au sens du texte (la désambiguïsation d'un terme, par exemple), à la forme (la vérification orthographique), ou à l'idiomatisation du texte (usage en contexte de tel ou tel groupe nominal ou verbal). Potentiellement, à condition que cette compétence documentaire soit maîtrisée, celle-ci permet d'agir sur l'erreur de traduction, en amont, en aval ou pendant le processus traductif. Il convient donc de se pencher sur la notion d'erreur en didactique de la traduction professionnelle.

3.2.5 L'erreur en didactique de la traduction

3.2.5.1 Nature et statut de l'erreur

Comme en didactique de la production écrite, la notion d'erreur est centrale en traduction (Gouadec, 1989 : 35). En citant Reuter (1984), Collombat (2009 : 47) rappelle que l'erreur est déjà, en premier lieu, consubstantielle à l'apprentissage, quel que soit sont objet. C'est pourquoi l'article de la chercheuse québécoise fait référence à des aspects conceptuels communs à la production écrite et à la traduction. Signalons brièvement que ces points communs sont essentiellement liés à la conception théorique du rôle et du statut de l'erreur, marquée, sur le plan pédagogique, par le passage d'un paradigme transmissif à un paradigme constructiviste. Ainsi Collombat se réfère à Astolfi (1997) pour rappeler les conséquences psychoaffectives d'un rapport anxiogène à l'erreur. Cette composante, selon Collombat, est « encore trop rarement évoquée » (Collombat, 2009 : 49). Pourtant, une carence de confiance en soi chez l'apprenti-traducteur, mais aussi chez l'enseignant (Froeliger, 2004, cité par Collombat, 2009), peut entraîner des phénomènes contre-productifs de crispation sous la forme d'une hyper-correction de la part du traducteur par crainte soit de trop calquer le texte de départ, soit de commettre des omissions ou des faux-sens en s'en éloignant. C'est pourquoi la dédramatisation de l'erreur et son acceptation sereine peuvent faciliter sa remédiation dans une perspective constructiviste. Fortement liée à la définition des compétences et à l'évaluation, les discours traductologiques sur l'erreur présentent, sur le plan ontologique, de nombreux points communs avec la production écrite, notamment la distinction entre erreur (méconnaissance de la règle) et faute (inobservation de la règle par inattention ou relecture inefficace du texte), mais aussi sur la notion de norme, de relativité de l'erreur conçue comme un écart par rapport à cette même

norme. Quelle que soit sa nature, l'analyse et la prise en compte traductologique de l'analyse des erreurs gagnent à s'appuyer sur les dix postulats directeurs dégagés par Gouadec (1989 : 36-38), dont la distinction nette entre la correction d'éventuelles erreurs d'une part, et l'évaluation de la qualité d'une traduction d'autre part. Dans le cadre de notre travail, il convient de rappeler que nous portons nos efforts, non pas sur l'évaluation des traductions au niveau professionnel et scientifique, mais sur la correction et l'évaluation dans le champ restreint de la didactique de la traduction. Pour tenter de définir l'erreur en traduction, Larose, en s'inspirant de Gouadec (1989), associe cet écart au projet de traduction :

> L'erreur en traduction est généralement vue comme l'inobservation des règles du projet de traduction, espèce de « cahier des charges » dans lequel s'énoncent les principes et postulats de traduction. C'est à partir du projet de traduction que s'évaluent les écarts par rapport aux lois générales de la communication (car à quoi bon traduire si c'est pour ne pas être compris ?), aux normes linguistiques (et traductionnelles) et aux différentes attentes culturelles à l'égard d'une traduction dans une société à une période donnée. […] Les écarts, déviations, transgressions, etc., sont à apprécier en fonction du projet de traduction. Ainsi, l'erreur désignerait l'écart entre les fins visées et les fins réalisées.
> (Larose, 1989 : 7-8)

L'on peut voir ici, en filigrane, une première spécificité de la conception du terme « erreur » dans la traduction : la variété dans l'origine des normes. En effet, au delà des normes propres à la communautés des natifs de la langue-cible qui sont les destinataires de la traduction, au delà des normes de l'enseignant, de ses attentes pédagogiques en tant que natif et/ou traducteur professionnel, d'autres normes peuvent entrer en jeu telles que les normes éditoriales auxquelles il paraît important de sensibiliser les apprentis traducteurs. En outre, des facteurs théoriques, notamment les croyances relatives à la visée et à la nature de la traduction peuvent entrer en compte dans la définition des normes. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Larose (1989), l'opposition entre une conception sourcière formaliste et une opposition cibliste constitue un facteur de variation de la norme qui peut aboutir à un paradoxe on ne peut plus inconfortable : « Le paganisme du respect intégral et exclusif de la forme amène à croire que l'erreur en traduction ne serait nulle autre que la traduction elle-même » (Larose, 1989 : 9). Quoi qu'il en soit, les croyances liées à la l'importance accordée au respect du texte de départ ou du texte d'arrivée conditionnent bien évidemment, sur le plan didactique, la définition de ce que l'on

attend des apprenants (la norme) et la définition des écarts par rapport à la norme. Bien que la question soit d'une extrême complexité, nous prenons le risque de partir du postulat qu'en didactique de la traduction professionnelle une norme globalement partagée consiste à équilibrer les attentes formatives en termes de restitution du sens du texte de départ d'une part, de respect de la forme d'autre part, en termes de correction linguistique formelle, et enfin d'idiomaticité, d'adaptation du lexique au contexte socioculturel du destinataire de la traduction.

3.2.5.2 Remédiation et évaluation de l'erreur

Gouadec (1989 : 42-47) propose une catégorisation de l'évaluation en trois grands types : l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive. L'évaluation empirique se fonde sur trois sous-ensembles qui correspondent également à des critères. En premier lieu, l'évaluation globale, reposant en grande partie sur les normes personnelles de l'enseignant ayant exercé ou exerçant la profession, serait la plus répandue selon Collombat (2009 : 38). La notion de recevabilité est dès lors subjective. Le deuxième sous-ensemble de l'évaluation empirique est le temps de révision, tandis que l'impact des erreurs jauge la conséquence des erreurs à l'aune de l'exploitation du texte traduit par le lecteur destinataire. Ce type d'évaluation, reposant sur la recevabilité en partie subjective et objective, peut être lié, selon Collombat, aux pratiques professionnelles d'embauche des traducteurs. Le critère de recevabilité, lié à une évaluation centrée sur le produit, n'est pas rejeté en bloc par l'auteure, qui l'estime utilisable lors de l'évaluation finale du cursus :

> Ainsi, il apparaît que si l'évaluation sommative - qui joue le rôle d'un bilan et consiste à évaluer les acquis des apprenants en vue de la réussite à un cours ou de l'obtention d'un diplôme [...] peut à la rigueur s'accommoder d'une appréciation purement empirique et subjective se prononçant sur l'acceptabilité ou non du travail évalué, en revanche, l'évaluation formative — qui intervient en cours d'apprentissage et vise à estimer les progrès des apprenants — doit être plus détaillée, car elle doit permettre d'établir un diagnostic personnalisé des difficultés de chaque étudiant. Pour ce faire, un relevé exhaustif et documenté des erreurs paraît indispensable. (Collombat, 2009 : 41)

D'après l'auteure, l'évaluation raisonnée se rattache, quant à elle, d'une part à l'évaluation standard qui consiste à appliquer les catégories classiques d'erreur (faux sens, contre-sens, non-sens, aspects grammaticaux objectifs, tels que l'orthographe, la syntaxe), d'autre part à

l'attribution de coefficients en fonction de la gravité des erreurs (Gouadec, 1989 : 46). L'estimation des conséquences de l'erreur gagne aussi à être envisagée en fonction de la direction de la traduction (vers la langue maternelle ou vers une langue autre que la langue maternelle), qui implique des degrés variables de difficulté, mais aussi en fonction du niveau de progression des apprentis-traducteurs dans le cursus (années de licence ou de master) et, enfin, par rapport au statut de la langue de travail (par exemple, le choix du français en première langue ou en deuxième langue de travail). Ces paramètres d'appréciation des erreurs valent aussi bien pour le barème appliqué à l'erreur en évaluation sommative que pour le traitement pédagogique choisi pendant les cours de traduction.
Enfin, l'évaluation positive en faveur de laquelle plaide Gouadec (1989 : 54) consiste à ajouter des points ou à valoriser, d'une façon ou d'une autre, la créativité des étudiants, leur capacité à rendre le texte cible idiomatique, à trouver des stratégies ingénieuses de contournement des difficultés et/ou de résolution de problèmes. Combinée avec les deux précédents sous-ensembles de la traduction raisonnée, l'évaluation positive, qui relève de positions constructivistes, témoigne d'une prise en compte majeure des aspects psychoaffectifs liés à l'erreur.

3.2.5.3 Modalités d'intervention pédagogique sur l'erreur

D'une manière générale, l'approche retenue par Collombat est celle d'une didactique constructiviste de l'erreur, qui s'appuie sur le courant traductologique anglo-saxon conduit par Kiraly (2000) et Kelly (2005), dans le champ francophone par Gile (1992, 1997, 2005), et dans le champ hispanophone par Hurtado-Albir (2008). Il s'agit de favoriser, après une première phase de diagnostic, la mise en place de tâches qui visent à l'autocorrection, que celle-ci soit individuelle ou collective. Cette capacité des apprentis-traducteurs à savoir identifier leur erreurs et/ou les erreurs des pairs constitue une compétence clé, dans la mesure où elle correspond également à un rôle précis en situation professionnelle, à savoir celui du relecteur-réviseur. En outre, même si ses éventuelles erreurs sont corrigées en aval, le traducteur doit s'efforcer, dans la mesure du possible, de se relire et de corriger ses erreurs de sorte à faciliter le travail du réviseur. Il s'agit donc de favoriser la mise en place de trois actions sur l'erreur : son anticipation, en amont, au moyen de stratégies de documentation, son identification pendant ou après le processus et, enfin, sa remédiation, soit en phase de traduction, soit en phase de révision. Collombat (43-44) suggère plusieurs types de tâches qui incitent fortement à la réflexivité et poussent les étudiants à adopter des réflexes d'autocorrection des erreurs.

L'auteure juge pertinents le recours au compte rendu intégré des problèmes et décisions préconisé par Gile (2005), de même que le commentaire de traduction, la mise en place de traductions en binômes ou en groupes. Nous ajoutons également à ce panel le test de plausibilité proposé par Gile (*id.*) pour prévenir les erreurs de compréhension, en amont de l'erreur :

> Il s'agit de considérer que le sens qui se dégage à la première lecture d'un texte n'est qu'une hypothèse de sens et de la vérifier systématiquement en se posant deux questions : ce qu'on pense avoir compris est-il logiquement cohérent par rapport au texte ? […] Ce qu'on pense avoir compris est-il compatible avec ce qu'on sait par ailleurs ? (Gile, 2005 : 114).

Gile suggère qu'en cas de doute relatif à la réponse de l'une des ces deux questions, une relecture plus attentive du texte de départ s'impose avant de passer à la « reformulation du sens retenu » (*id.* : 115). Comme on peut le constater, la réflexion et le travail collectifs sur l'erreur, accompagnés par l'enseignant, permettent non seulement de favoriser la mise en œuvre des procédures métacognitives de contrôle et de régulation, mais aussi de comprendre, d'analyser la source des erreurs[51]. L'apport d'un travail didactique mené sur l'erreur est donc à situer, non seulement sur le plan didactique, mais aussi sur le plan de la recherche, puisque le relevé d'erreurs types, ou d'erreurs récurrentes conduit à répondre, sur le plan épistémologique, d'une part à l'exigence de prédictibilité des travaux scientifiques, et d'autre part à la compréhension des cheminements mentaux qui peuvent porter à l'erreur ou à sa fossilisation[52]. Ainsi, comme on peut le constater, de même que la démarche adoptée par l'ESIT, les travaux en didactique de la traduction ont beaucoup à apporter au champ de la traductologie. Les travaux menés dans le cadre du projet Mellange[53] constituent également un exemple significatif de ce dialogue entre la partie didactique et la partie scientifique. Dans le cadre de ce projet international, la

---

51 Pour l'évaluation formative, nous renvoyons également à Delizee (2012) qui propose, en s'appuyant sur Gile (1992, 2004), le recours à une grille synthétisant les critères à partir desquels les enseignants peuvent travailler pour prévenir les erreurs en amont. Cette grille reprend les trois tests proposés par Gile : test de plausibilité, test d'acceptabilité et test de fidélité.

52 En didactique des langues, la fossilisation est définie par Cuq (2003 : 106) comme « une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc des formes fautives (…) D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières ».

53 Le projet Mellange : (Multilingual eLearning in Language Engineering) a été mis en place sur des fonds européens (programme Leonard De Vinci) dans le but de fournir aux enseignants de traduction un corpus annoté et composé de traductions d'étudiants mais aussi de traductions effectuées par des professionnels. Un descriptif des tenants et aboutissants est disponible à l'adresse :
http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/about_mellange.html

constitution, l'interrogation et l'analyse d'un corpus multilingue de traductions effectuées par des étudiants et des professionnels ont conduit les chercheurs a établir préalablement une typologie des difficultés et des erreurs de traduction les plus fréquemment rencontrées (figure). En effet, le travail d'annotation du corpus ne pouvait que supposer un consensus des différents participants et partenaires du projet sur la dénomination des erreurs, en vue de faciliter le travail des annotateurs. Les erreurs sont ici conçues en termes de divergences entre le TD et le TA, dans une optique qui paraît s'inspirer des tendances déformantes bermaniennes. Cependant, il ne s'agit pas au départ d'utiliser cette catégorisation des divergences entre le texte source et le texte d'arrivée à des fins d'évaluation formative ou pour établir un inventaire des erreurs de traduction :

> It must be noted, however, that contrary to the models which were considered, the MeLLANGE error typology is not meant to contribute to any evaluative process,the focus being on describing and studying specific translation phenomena rather than giving any quality judgment. Therefore, it does not provide for the encoding of the perceived "seriousness" or errors.
> (Castagnoli et al. : 228)

A notre sens, l'outil, qui a été réalisé dans le cadre de recherches initialement centrées sur le volet linguistique, peut être d'une grande utilité en didactique de la traduction parce qu'il articule quasiment « sur mesure » les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les étudiants et les erreurs causées par ces problèmes. En effet, le corpus permet aux enseignants d'ajuster l'intervention didactique en fonction des difficultés les plus fréquentes mais aussi d'amener les étudiants, en classe et/ou en semi-autonomie, à identifier les problèmes, à observer des formes langagières en contexte, à induire des comportements langagiers et à mettre en place des stratégies adaptées de résolution des difficultés rencontrées.

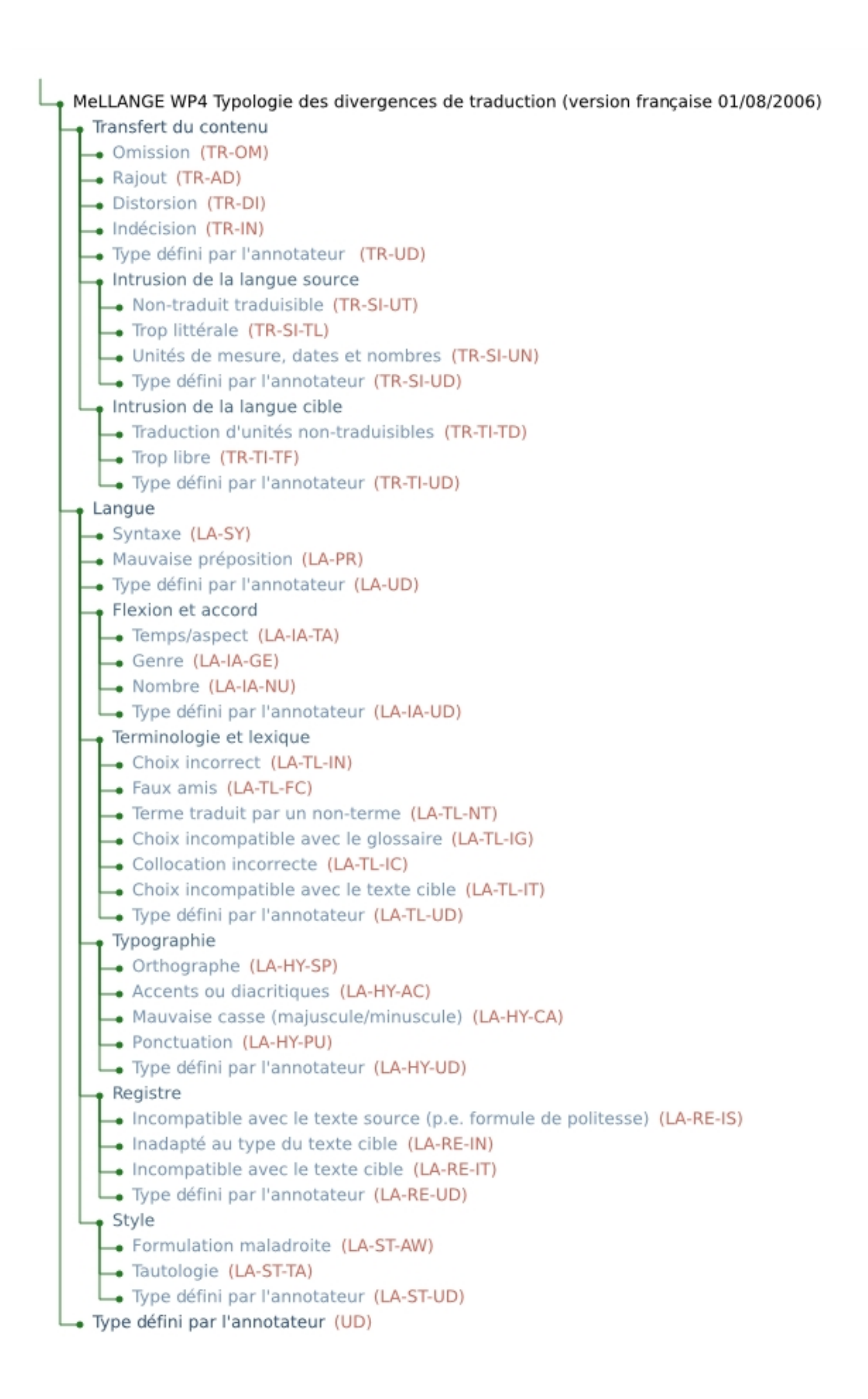


Figure 9 : catégorisation des divergences de traduction in Castagnoli et al. (2011 : 229)

Nous observons sur le schéma que les chercheurs ont abouti à une typologie qui distingue les erreurs de transfert (davantage lié au sens mais aussi au rendu en langue maternelle) des erreurs de langue proprement dites. Chacune de ces deux catégories principales sont ensuite subdivisées en sous-catégories. A cet égard, nous constatons que les interférences entre la langue source et la langue de travail (intrusion de la langue source et de la langue cible) sont

envisagées comme divergences relatives au transfert et non à la langue, tandis que les écarts relatifs aux aspects linguistiques intègrent les interférences dans la catégorie des faux-amis. Notons également que les erreurs de registre sont finement subdivisées par rapport au texte source (incompatible avec le texte source) et au texte cible en termes de registre inadapté et/ou incompatible. Aussi l'outil semble t-il à première vue transversal mais aussi utilisable pour mettre en évidence des difficultés spécifiques relevant du voisinage linguistique (par exemple, le cas des erreurs fossilisées entre l'italien et le français). Enfin, nous constatons la possibilité pour les annotateurs d'ajouter, dans chaque catégorie, un type de divergence non listé au préalable. Ce qui confère à l'outil une plus grande flexibilité et laisse la possibilité d'ajouter des catégories d'erreurs dues à la méconnaissance du contexte socioculturel, ou d'erreurs liées à la documentation (carence, modalité inadaptée, interprétation et utilisation erronées des sources documentaires). Aussi l'utilisation de l'outil gagnera t-elle, comme le suggèrent Castagnoli et al. (2011 : 242) à s'accompagner d'études empiriques (Castagnoli et al. : 242) afin d'examiner *in situ* l'utilisation conjointe des corpus, que ce soit en termes de perception des progrès, ou en termes d'amélioration effective des performances traductives (à partir, par exemple de traductions réalisées après l'utilisation des corpus). Quoi qu'il en soit, il ne fait nul doute que les recherches, mais aussi les outils fournis par le corpus multilingue de Mellange ont toute leur place dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la traduction. En effet, les différentes modalités d'exploitation didactique proposées par Castagnoli et al. (2011 : 244-247) permettent non seulement l'observation de points sensibles, mais permettent aussi, avec les modèles de traduction standard fournis par les traducteurs professionnels, une approche comparative et réflexive qui ne porte pas seulement sur les formes linguistiques mais qui intéresse aussi les questions de transfert, ou les aspects propres à la traduction professionnelle (terminologie, normes typographiques). L'apport essentiel est surtout d'envisager l'erreur en traduction dans la perspective de son traitement en cours de cursus, et non uniquement en termes d'évaluation sommative. Dans le cas de Mellange, l'observation de séances en présentiel, l'analyse de traductions effectuées après ces séances, la mise en place d'entretiens menés auprès des enseignants et des étudiants et/ou la passation de questionnaires permettraient de mieux évaluer l'apport spécifique des corpus annotés à partir de traductions effectives pour la prévention et/ou la remédiation des erreurs de traduction, associés aux problèmes spécifiques qui en sont la cause. Cela nous conduit, dès lors, à nous pencher sur les sources d'erreurs qui ont été identifiées par la recherche et la pratique didactique.

3.2.5.4 La catégorisation des erreurs en traduction

Au niveau le plus générique, en se référant aux travaux des psycholinguistes, Collombat (2009 : 46) mentionne trois catégories d'erreurs qui concernent l'apprentissage dans son ensemble : les carences dans l'organisation conceptuelle des connaissances, les carences méthodologiques et procédurales et des carences dans la réutilisation des connaissances antérieures dans différents contextes. Par rapport à la traduction, la chercheuse québécoise fait observer :

> Dans le cas de la traduction, on voit bien que certaines erreurs des étudiants découlent des prémisses (savoirs antérieurs inadaptés) tandis que d'autres proviennent du raisonnement, c'est- à-dire de la logique de passage de la langue de départ à la langue d'arrivée. Et comme si cela ne suffisait pas, les facteurs d'erreurs se multiplient lorsqu'il y a interaction entre des prémisses erronées et un raisonnement biaisé. (Collombat, 2009 : 46)

Ainsi, l'on comprend mieux d'une part l'insistance accordée par l'auteure à ce qu'elle nomme « intelligence cristallisée, qui est caractérisée par la capacité d'appliquer à un problème donné […] l'activation permanente du souvenirs de situations déjà vécues, de pièges précédemment rencontrés, des stratégies utilisées pour les éviter » (Collombat, 2009 : 40). L'on mesure mieux également l'intérêt du compte rendu intégré proposé par Gile (1992, 2004, 2005), qui facilite la mémorisation conjointe de connaissances déclaratives (liées à la culture générale et à l'expérience personnelle) et de connaissances procédurales, c'est à dire les moyens mis en œuvre pour résoudre un problème. En outre, le compte-rendu permet de retracer le cheminement intellectuel, le raisonnement de l'apprenti traducteur, et ainsi mieux comprendre les erreurs qu'il a pu commettre. Sur le plan des typologies d'erreurs, on peut, à l'instar de Collombat, concevoir deux grandes catégories: les erreurs de forme et les erreurs ou fautes de sens. En ce qui concerne, les erreurs de sens, Gile leur associe huit sources possibles :

> a) une connaissance insuffisante de la langue de départ ;
> b) une lecture insuffisamment attentive de la langue de départ ;
> c) une mauvaise qualité du texte de départ ;
> d) une reformulation insuffisamment attentive du texte de départ ;
> e) une erreur 'mécanique' au moment de l'écriture ;
> f) une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ;
> g) une connaissance insuffisante de la langue d'arrivée (étrangère) ;

> h) un problème d'acquisition d'informations ad hoc.
> (Gile, 2004 : 214, in Collombat, 2009 : 46)

Quatre origines différentes d'erreurs peuvent caractériser les erreurs de forme :

> a) une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ;
> b) une contamination momentanée de la langue d'arrivée par la langue de départ ;
> c) une incapacité plus fondamentale du traducteur de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ;
> d) une reformulation insuffisamment attentive, et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée.
> (Gile, 2004 : 213-214, in Collombat, 2009 : 46)

Si cette catégorisation correspond à la plupart des situations d'enseignement, pour Collombat il serait en outre pertinent de concevoir ces facteurs soit en termes structurels (les erreurs dues au manque de connaissances), soit en termes conjoncturels (lien manquant entre la connaissance et son utilisation), et donc de raisonner en termes de distinction entre l'erreur et la faute.

3.2.5.5 Le cas délicat des erreurs de sens

Si les erreurs de forme sont relativement aisées à identifier et à catégoriser, il n'en va pas de même pour les erreurs de sens. Dussart (2005) analyse ce que recouvrent les termes habituellement utilisés dans l'évaluation standard (Collombat, 2009 : 38) pour désigner, dans le champ francophone spécifiquement, les erreurs de sens sous forme de la triade « faux-sens, contre-sens et non-sens » et soulève l'ambiguïté de ces trois notions, également critiquées par Dancette (1989). Le faux-sens est défini comme suit par Delisle et *al.:*

> Faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens. […] Le faux sens résulte habituellement de l'appréciation erronée de la signification pertinente d'un mot. Ce glissement de sens dû à une interprétation fautive conduit généralement à une impropriété. (Delisle et *al.* : 1999 : 40)

Gouadec (1974) propose lui aussi un définition similaire, en y ajoutant pour l'anglais les erreurs dues à une mauvaise appréciation de l'ordre des mots dans la phrase. Ladmiral (1979 : 62) ajoute que le faux sens est souvent conçu comme un contre-sens moins grave et suggère d'opérer une distinction entre les deux termes, en proposant d'associer le faux-sens à une expression défectueuse du sens dans le texte d'arrivée, et le contre-sens à une compréhension erronée du texte de départ. Le contre-sens est défini par Delisle et *al.* comme une « faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer l'auteur ». (Delisle et *al.*, 1999 : 23), tandis que le non-sens est conçu comme une « faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens erroné qui a pour effet d'introduire dans le TA une formulation absurde » (Delisle et *al.*, 1999 : 58). A cet égard, Dussart note que l'absurde et le non-sens sont deux concepts différents, qui renvoient respectivement à un énoncé faux et à un énoncé « ininterprétable » qui n'est ni vrai ni faux (Dussart, 2005: 114). Du reste, pour le faux sens et le contre-sens, l'auteur observe une certaine confusion. Selon le chercheur belge, le faux-sens est une catégorie à laquelle pourraient être associés les faux-amis, les calques, les interférences. En outre, les notions de « juste » ou « correct » sont communes au faux sens et au contresens car ces deux fautes de traduction désignent un terme ou une expression qui sont contraires à ce qui est juste ou correct ou exact, ce qui rend le faux-sens et le contre-sens quasiment impossibles à distinguer. Enfin, comment évaluer des erreurs de sens causées par une erreur grammaticale ou une étourderie formelle entraînant un faux-sens ou un contresens ? Dussart en arrive à la conclusion suivante :

> Le faux sens généralement perçu comme l'interprétation erronée du sens d'un mot et parfois d'un énoncé est une notion vraiment trop vague, par rapport au contresens. Au premier abord, le contresens est nettement mieux défini dans sa contradiction avec le savoir, la logique ou l'expérience humaine. Quant au non-sens absurde, il ne peut figurer une catégorie à part entière, il n'est qu'un aspect de certaines erreurs de traduction. Le non-sens indéchiffrable est souvent confondu par les critiques ou les correcteurs d'épreuves avec les négligences stylistiques et les fautes de langue: le charabia et le galimatias ne reflètent pas seulement des fautes de syntaxe et de grammaire, mais bien plus une incompréhension du texte de départ, fréquente chez des débutants.
> (Dussart, 2005 : 114)

Selon, l'auteur, si l'on s'en tient à la logique de désignation des erreurs telle qu'elle est appliquée pour définir les termes de la triade, la surtraduction et la soustraduction pourraient également

être associées au faux sens, ce qui ajoute davantage à la confusion :

> La notion de glissement de sens suggère que le faux sens est un décalage, une déviation, un écart simple par rapport à la réalité textuelle, une équivalence partielle. Dans ce cas, il faudrait ranger les surtraductions et les soustraductions dans les faux sens, à côté des faux amis, des calques. Le faux sens finit par englober beaucoup d'erreurs ou *mistranslations*. (Dussart, 2005 : 109)

En effet, la sur-traduction et la sous-traduction peuvent difficilement être conçues comme des erreurs dans l'absolu. Ce sont deux phénomènes qui relèvent davantage d'effets globaux de distorsion, qui incluent les ajouts et les omissions ; lesquels, dans certains contextes traductifs, peuvent être pertinents en vue de rendre le texte plus idiomatique sans affecter le sens. Delizee (2012) suggère d'ailleurs d'intégrer la sur-traduction et la sous-traduction aux critères établis pour le test d'acceptabilité lors de l'évaluation formative et lors du travail didactique porté sur l'erreur pendant les cours de traduction, notamment par le biais du commentaire. De son côté, Dussart (2005) suggère de ne pas recourir à l'étiquetage des erreurs propre à la triade en s'appuyant sur des critères qui portent moins à confusion :

> Bien plus que la gravité d'une erreur, notion très relative et trop liée à des jugements personnels, et qui, par ailleurs, ne s'évalue pas uniquement par rapport à la grammaire ou au lexique, mais principalement dans le texte, la contradiction avec le savoir, la logique ou simplement le sens commun peut servir de critère objectif. (Dussart, 2005 : 111)

Dussart propose également de recourir à un modèle d'analyse textuelle fondé sur cinq éléments :

1- Transfert partiel ou omission
2- Surtransfert ou addition
3- Transfert de sens imparfait (incorrect, imprécis)
4- Cohésion du texte
5- Langue et style
(Dussart, 2005 : 115)

S'il ne détaille pas concrètement la mise en œuvre de l'évaluation positive pouvant être associée à ces cinq composantes, l'auteur avance que, potentiellement, le modèle proposé permet d'intégrer la valorisation des réussites des apprenti-traducteurs, contrairement à l'application de

la triade, centrée uniquement sur l'erreur. Dans le mesure où les deux premières catégories peuvent impliquer des stratégies gagnantes en vue soit d'alléger, de fluidifier ou d'idiomaticiser, soit de préciser et affiner le texte d'arrivée, nous pouvons effectivement considérer qu'a priori, une évaluation positive est praticable en partant de ce modèle, car l'appellation des quatrième et cinquième composantes ne connotent pas non plus automatiquement une défaillance. Enfin, le recours à l'expression plus générique « transfert de sens imparfait », liée à l'imprécision, permet de jauger les erreurs de sens à partir d'une mesure plus flexible et moins ambiguë que les termes « faux-sens, contresens et non sens ». Cela dit, en dépit de ces efforts d'objectivation des erreurs et d'équilibre entre signalement de ces dernières et évaluation positive, il n'en demeure pas moins qu'il reste toujours difficile d'évacuer complètement la part de subjectivité dans l'évaluation professionnelle des traductions à laquelle les apprentis-traducteurs pourront être confrontés dans le monde du travail. Comme nous avons pu le signaler plus haut, quelle que soit son origine, l'erreur en traduction reste une notion relative :

> La détermination préalable de ce que nous nommons 'postulat traductif' — démarche précédant la traduction elle-même et visant à établir une stratégie de traduction fondée sur le type de texte, son origine, ses destinataires et sa fonction — implique des choix qui, d'un texte à l'autre, pourraient être considérés comme fautifs. (Collombat, 2009 : 48)

Collombat ajoute également que les facteurs socioculturels et sociolinguistiques liés à la communauté d'appartenance du traducteur doivent être envisagés en tant qu'éléments de cette relativité. Ce qui, sur le plan de la forme sera considéré comme conforme à la norme dans la communauté francophone belge ne le sera pas forcément dans la communauté québécoise, et pourra même être considéré comme faute. Ce à quoi s'ajoutent les postulats et croyances liées à ce que les acteurs de la relation pédagogique pensent de la traduction d'une part, et de sa transmission d'autre part. Cela nous amène à nous pencher plus en détail sur les aspects culturels de la traduction et de son enseignement-apprentissage.

3.2.6. Approches culturelles et didactique de la traduction

3.2.6.1 Aperçu historique global : de la théorie du polysytsème au tournant culturel

La dimension culturelle est présente dès les travaux de Nida (1964) sur la traduction biblique, prise en compte par l'Ecole Interprétative (implicites culturels contenus dans le discours) mais

aussi par la théorie du *Skopos* (fonctions de la traduction dans la culture cible) et les travaux de Nord (1996). Toutefois, cette dimension culturelle prend plus d'ampleur et d'importance dans les travaux d'une partie des traductologues qui portent une attention soutenue à la manipulation idéologique dont les traces culturelles de la culture source peuvent faire l'objet. La théorie du polysystème initie la réflexion sur le traitement idéologique des aspects culturels du texte source (Hermans, 1999 : 110). Stimulée, dans le champ littéraire avec la «Manipulation School», représentée entre autres par des chercheurs comme Levefere, Even-Zohar, Toury et Bassnett (cités par Hermans, 2009 : 93-106 et Guidère, 2010 : 75-76). Dès lors, la problématique plus vaste des rapports de pouvoir qui entrent en jeu dans la traduction dépasse la seule traduction littéraire et s'étend à l'ensemble de la théorie traductologique. Cette influence reste actuelle avec les travaux sur la traduction audiovisuelle.

Selon Cordonnier (1995 : 10) in Guidère, 2010 : 142) « la traduction est croisement. Croisement dans l'homme et entre les hommes. Croisement donc entre les cultures ». Ce croisement culturel, qui motive en DDLC l'utilisation parfois abusive de l'adjectif « interculturel », fait l'objet de zones d'interférences lorsqu'il s'agit de traduction. En nous appuyant sur Guidère (2010 : 75-76, 50-51) et Munday (2012 : 175-189), nous distinguons quatre éléments de réflexion et quatre objets d'étude spécifiques qui ont pour cadre épistémologique global le rôle des idéologies et des rapports de pouvoir :

Objets d'étude	Domaines	Courants et Références bibliographiques
La censure	Censure politique, censure cinématographique et audiovisuelle, journalisme, littérature	Lefevere (1992) Ballard (2011)
Le colonialisme européen et L'impérialisme culturel	Politique et histoire	Théories post-colonialistes Niranjana (1992), Tymozko (1999) Cronin (1996) Bassnet & Trivedi (1999) Spivack (1993)
Le rapport à la sexualité	Anthropologie, sociologie	Gender studies Harvey (1998) ; Simon, (1996)

Tableau : th3.6 Objets de recherche des approches culturelles en traduction (d'après Guidère, 2010 : 50-52 ; Katan, 2009 : 74-92 ; Hermans, 2009 : 93-106)

Les approches idéologiques vont conditionner des modes de traductions conçues sur des oppositions binaires qui ramènent selon Guidère au « vieux débat sur la fidélité à la source, lequel débat oppose la traduction « littérale » à la traduction « libre » (Guidère, 2010 : 50) et à l'opposition fondamentale entre traducteurs et traductologues « sourciers » ou « ciblistes » (Ladmiral, 1986 : 33-42 ; 1993 ; 2011). En termes de tendances traductives, les étiquettes changent mais l'opposition reste la même entre les traductions ethnocentriques et les traductions hypertextuelles (Berman, 1984), entre la paire conceptuelle « naturalisation/ exotisation » (Piotrowska, 1998 ; Penrod, 1993 : 33 ; Hervey et Higgins, 1992), entre l'annexion et le décentrement (Meschonic, 1973 : 307), entre la domestication et l'exotisation (Venuti, 1995), ou encore entre la traduction « covert », c'est à dire implicite et transparente et la traduction overt, c'est à dire explicitement présentée comme une traduction (House, 1977, 1997).

Le premier élément de ces paires opposées désigne généralement une tendance à faire disparaître dans le texte cible les traces culturelles présentes dans le texte source, tandis que le deuxième élément de chacune de ces paires renvoie à une traduction qui laisse apparaître dans le texte cible les éléments culturels présents dans le texte source. En ce qui concerne les traductions ethnocentriques, les rapports de pouvoir, de domination peuvent dès lors se manifester soit par des omissions (disparition des éléments qu'un pouvoir qu'il soit politique et/ou éditorial ou une société ne souhaite pas laisser apparaître d'un texte à l'autre), soit par des transformations radicales que Berman qualifie de déformations. Notons enfin que les rapports de pouvoir peuvent se situer à différents niveaux de la sphère traductive : au niveau sociétal et politique (organisations, institutions, état), au niveau du monde de l'édition et de la publication (éditeur, agence de traduction) ou au niveau du traducteur lui-même. Au niveau du traducteur, il faut souligner que le rôle des idéologies personnelles est lié à la marge de liberté qui lui est accordée par l'agence ou le client. Le traducteur peut soit adhérer à des choix traductifs idéologiques marqués, soit refuser d'adhérer à des choix imposés. Ce qui place la question de la fidélité, du respect de la source, dans une perspective qui va bien au delà de la seule dimension culturelle en ce qu'elle interroge sur le plan philosophique des notions telles que l'éthique, la déontologie professionnelle, la responsabilité morale du traducteur.

3.2.6.2 Implications didactiques des approches culturelles

Sur le plan pédagogique, la dimension culturelle peut intervenir à plusieurs niveaux :

- la connaissance des théories qui éclairent la pratique traductive sous l'angle des idéologies et des déformations possibles (environnement, acteurs, relations de pouvoirs) assortis d'exemples : sensibilisation théorique ;
- les croyances et conceptions des étudiants concernant l'acte traductif ;
- les croyances et conceptions de l'enseignant concernant l'acte traductif ;
- les croyances, vécu et expérience didactiques relevant des cultures d'enseignement/apprentissage de la traduction ;
- le repérage, compréhension et interprétation des éléments culturels du texte source (explicites ou implicites) et traitement de ces éléments en vue de leur réexpression en langues cibles.

Si aujourd'hui le recul critique permet de mettre en avant les biais idéologiques des traductologues qui abordent la question des idéologies ou conduit à nuancer la portée de ces approches (Guidère, 2010 : 50), dans un cours de traduction il paraît difficile de faire l'économie d'une réflexion sur les aspects idéologiques. En effet, quel que soit le niveau des étudiants, s'impose une sensibilisation aux valeurs et dimensions culturelles de la traduction et aux implications de ces dernières dans la pratique traductive. Il peut s'agir de prises de décisions délicates, de dilemmes traductifs impliquant la loyauté envers le client, envers le lecteur et l'auteur. Ces cas de figure ne peuvent qu'être présentés aux étudiants à un moment où un autre de leur formation car ils concernent non seulement la déontologie du traducteur, mais aussi celle de l'enseignant. La familiarisation à ces aspects culturels auprès des étudiants contribue à garantir la légitimité professionnelle de la pratique traductive et la légitimité scientifique de la traductologie en tant que discipline.

En termes didactiques pratiques, il est sans doute difficile d'intégrer en détail ces théories dans un cursus d'initiation. Néanmoins, il paraît important, par le biais de textes sensibles (traductions ayant été censurées ou auto-censurées), de faire prendre connaissance aux étudiants des biais idéologiques qui peuvent intervenir dans l'opération traduisante d'une part, et de faire émerger, d'autre part, les idéologies personnelles des apprenti-traducteurs. Cette sensibilisation peut passer par la comparaison de sous-titrages (ou doublages) de séries télévisées, censurés à la demande des clients et des sous-titrages ou doublages amateuriaux qui ne censurent pas les scripts. Pour faciliter la prise de conscience par les étudiants des biais idéologiques pouvant affecter le travail du traducteur, d'autres pistes pédagogiques peuvent être

envisagées en centrant davantage par exemple sur des cas de censure dans des textes traduits adressés à un public enfantin (Pederzoli, 2012). Qu'il s'agisse des croyances du traducteur sur son métier, qu'il s'agisse des idéologies imposées directement ou indirectement par la demande éditoriale, les conceptions, les croyances et les idéologies gagnent à être mises au jour de sorte à rendre possible la capacité de décentration, important levier de la compétence interculturelle. Enfin, cette prise de conscience des schèmes idéologiques gagne également à être mise en œuvre auprès des futurs enseignants de traduction.

3.2.6.3 La dimension culturelle et la compétence de traduction

Dans la littérature traductologique orientée sur la pédagogie de la traduction, la dimension culturelle est présente chez la plupart des auteurs (Nord, 1992 ; Kiraly, 1995, 2000, Kelly, 2005), explicitement signalée dans les référentiel de compétence et la définition des objectifs d'apprentissage (Delisle, 1992; Hurtado-Albir, 2008), mais la notion renvoie à des acceptions de la dimension culturelle souvent différentes de celle définie en DDLC. Nous restituons ici de façon synthétique les différents travaux qui renvoient à la dimension culturelle en tant que compétence. Deslisle (1992 : 39) intègre l'étude de difficultés d'ordre culturel aux objectifs généraux qui devraient guider l'élaboration de manuels de traduction, mais ne précise pas la nature de ces difficultés ni les tâches pouvant être proposées pour repérer et résoudre ces difficultés. Dans le même esprit d'application concrète de la dimension culturelle dans les textes, liées à l'objet, nous pouvons mentionner la notion de « filtre culturel » présente chez Masschelein et Verschueren (2005 : 4) qui s'appuient sur House (1998) :

> le traducteur commet une faute fonctionnelle s’il applique mal les soi-disant «filtres culturels». La manière dont une certaine fonction textuelle est réalisée peut être différente d’une culture à l’autre. Cependant, parfois les traducteurs font des péchés par excès, quand ils utilisent un filtre culturel à tort et à travers (Masschelein et Verschueren, 2005 : 4)

Les auteurs proposent en didactique une analyse comparative de l'utilisation de ces filtres culturels définis par House (1998 : 199) comme

> un ensemble de dimensions culturelles croisées dans lesquelles les membres des deux cultures diffèrent dans les prédispositions socioculturelles et les préférences communicatives. Ceci rend aussi l’évaluation difficile parce qu’il implique de faire une évaluation de la qualité des filtres culturels introduits dans la traduction. (House, 1998 : 199)

Toutefois, cette notion de filtre culturel est surtout pertinente dans le cadre de la traduction littéraire où elle est plus susceptible d'être appliqué. De façon plus globale, en termes de compétence traductive, dans le modèle proposé par PACTE, la dimension culturelle est intégrée dans la composante extralinguistique, mais se limite en fait aux connaissances : «compétences en rapport avec la mobilisation de connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques » (Hurtado-Albir, 2008 : 21). Nous retrouvons ensuite chez la même auteure (*id.* : 39, 54) l'identification des références culturelles dans la compétence méthodologique et stratégique en tant qu'appui à la compréhension du sens contenu dans le texte de départ. On pourra légitimement s'étonner, compte tenu du caractère récent des travaux du groupe PACTE, de ce que le versant culturel renvoie ni plus ni moins à la connaissance des faits de civilisation et leur présence explicite ou implicite au sein d'un texte qui évacue le savoir-faire communicatif, la capacité d'adaptation à des comportements culturellement marqués.

Pour la traduction en langue étrangère, la dimension culturelle est présente chez Martinez-Mélis (2001 : 194) dans une perspective « objet », c'est à dire intégrée à la composante textuelle et exprimée en terme de reconnaissance de genres culturels dont elle donne quelques exemples tels que «document d'une rencontre internationale, d'un congrès, documents de projets européens, catalogues de galerie d'art » (*id.* : 203). Il est en outre étonnant de voir disparaître pour la traduction active « le travail sur les connotations culturelles de toutes sortes » (*id.* : 203) mentionné dans la composante extralinguistique. Certes, au niveau d'initiation sur lequel s'attarde Martinez-Mélis, cet aspect est peut-être trop complexe, mais compte tenu de la potentielle présence de ces connotations culturelles dans des articles de journaux traités, même dans des textes informatifs simples, il paraît difficile de faire l'économie d'une réflexion sur les facteurs culturels qui influent sur le sens en termes de compréhension et de restitution de ces connotations. Quoi qu'il en soit, on a le sentiment de rester dans le cas de PACTE ou de la traduction en langue étrangère au niveau du simple repérage des marques culturelles et non pas au niveau de l'interculturel.

Chez Kelly (2005 : 74, 89-90) en revanche, la notion de compétence interculturelle, désignée telle quelle, renvoie au sens d'appréhension des facteurs culturels agissant sur le comportement d'interlocuteurs et donc en termes de savoir-faire communicatif. Ce dernier va bien au delà des seuls faits de civilisation, de la connaissance des productions artistiques, intellectuelles et scientifiques d'une société ou même du repérage des connotations ou référents culturels. La compétence interculturelle renvoie pour Kelly au sens fort du terme culture, c'est à dire la prise en compte par les étudiants des croyances, des représentations, des stéréotypes, des mythes et valeurs de leur propre culture et de ceux de la langue-culture cible. Cette appréhension fine de

ce qui conditionne les comportements sociaux, suivie d'une réponse adaptée à ces comportements, sont fondamentalement au centre de la compétence orale de médiation mais peuvent bien évidemment jouer un rôle majeur dans des textes écrits si l'on raisonne en terme de médiation différée. Si l'on se situe à un niveau plus générique, il nous semble que Snell-Homby résume bien la portée de la compétence interculturelle dans la désignation même de la multi-compétence du traducteur médiateur en tant que profil recherché par de potentiels employeurs : «formidable demands are going to be made on the institutions charged with training such multicultural experts » (Snell-Hornby (1992 : 11). Notons enfin que Kelly (2005 : 84) souligne l'importance des séjours de mobilité universitaire aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants. Si nous ne rejoignons pas son optimisme quant à la mise en place effective de la capacité de décentration par le biais de ces séjours, il n'en demeure pas moins que potentiellement, le contact réel et/ou virtuel avec la culture cible véhiculée dans les langues de travail de l'apprenti traducteur, pourrait théoriquement enclencher le mouvement qui initie la construction d'une compétence interculturelle. Quoi qu'il en soit, en situation d'immersion Erasmus suscite, il est vrai, une mise en contact des cultures au sens sociétal du terme, mais aussi un point de croisement entre différentes cultures d'enseignement qui, potentiellement, peut être profitable aux enseignants de traduction (outre les séjours à l'étranger, la présence d'étudiants Erasmus provenant d'autres pays dans leurs cours permet ce contact). Or c'est précisément au niveau des cultures didactiques de l'enseignement de la traduction que l'université présente des manques.

3.2.6.4 Croyances et conceptions de l'enseignant

Potentiellement, les croyances peuvent toucher distinctement soit la conception que l'on a de l'acte traductif soit la conception que l'on a de sa transmission. Cela peut s'exprimer par des credo pédagogiques plus ou moins formalisés par les intéressés, mais toujours sous-jacents, qui vont se traduire en termes de styles d'enseignement (plus transmissifs ou magistraux, plus centrés sur l'action, plus centrés sur l'objet langue, plus centrés sur l'enseignant ou l'étudiant, plus « holistique » etc...).

Le fait que généralement les enseignants ne sont pas formés à la didactique de la traduction ou n'ont pas toujours de bases de connaissances en pédagogie (Kelly, 2005 : 56), n'empêche absolument pas l'existence de croyances relatives à la relation enseignement-apprentissage de même qu' au sens, au statut, à la valeur sociale de l'activité traduisante. C'est bien là le problème dans la plupart des situations universitaires. Le plus souvent, nous manquons de

visibilité sur les croyances qui influent sur la pédagogie, sur la valeur du texte, sur le statut des connaissances. Dans le cas qui nous occupe, les croyances relatives au rôle et l'utilisation des artefacts restent opaque. Ce manque de visibilité sur les croyances est dû en partie à l'absence de formation certifiée en didactique de la traduction, qui peut en partie s'expliquer par l'histoire de la discipline. La croyance selon laquelle la traduction ne peut constituer un champ d'investigation scientifique viable a pu freiner, par voie de conséquence, la légitimation de son enseignement. Toutefois, dans les faits, la traduction est enseignée à l'université par des enseignants chercheurs, des enseignants sous contrat qui peuvent ou non être également des traducteurs professionnels. Cela nous amène à nous pencher sur les croyances et les styles d'enseignement, que l'on doit concevoir au delà de la didactique de la traduction, c'est à dire dans une perspective qui relève à fois de l'anthropologie, de la pédagogie et de la psychologie.

3.2.6.5 Styles d'enseignement

Kelly (2005 : 56-57) et Kiraly (2000 : 20-25) abordent la question en présentant deux paradigmes opposés qui regroupent deux couples de croyances distinctes. Le noyau dur de cette opposition est présenté par Kelly (*id.* : 56) sous forme de croyances privilégiant soit une approche centrée sur l'enseignant soit une approche centrée sur l'étudiant. Ramenée à une situation d'enseignement-apprentissage de la traduction, cette opposition partant uniquement de croyances liées au sujet ne rend pas compte de la complexité qui survient lorsque l'accent des croyances est porté sur l'objet, c'est à dire les savoirs, et, dans notre cas, la traduction réduite à sa seule acception linguistique. Toutefois, sur le plan pédagogique, les deux groupes opposés de croyances amènent deux philosophies de l'enseignement-apprentissage de la traduction effectives à l'université : un modèle et un style transmissifs d'une part, un modèle et style transformationniste d'autre part (Kiraly, 2000 : 20). Les deux auteurs adoptent une saine prudence quant à la façon de concevoir cette dichotomie. Chez Kelly, cette prudence s'applique à l'ensemble de son ouvrage, consacré à la formation des formateurs de traducteurs :

> the pretention of this book is not only to give one-size-fits solutions but rather to provide food for thought and proposals designed to help translator training by careful adaptation to each training contexte, student population and, importantly teacher population. (Kelly, 2005 : 57)

L'auteure observe en outre que la plupart des enseignants pourraient se reconnaître à la fois sur des croyances relevant d'une centration sur l'enseignant et sur des croyances relevant d'une

centration sur l'étudiant. En s'appuyant sur Miller et Seller (1985), Kiraly exprime ces deux tendances en recourant à des paires conceptuelles opposées :

> Learner seen as student and client versus learner seen as a whole person ;
> Teacher control versus student control ;
> Public knowledge versus private knowledge ;
> Extrinsic versus intrinsic motivation ;
> Molecular learning versus holistic learning ;
> People share characteristics versus every learner is unique ;
> Individual learning versus social learning ;
> Knowledge seen as content versus knowledge seen as process.
> (Kiraly, 2000 : 20-21)

Ces dilemmes constituent un système d'opposition semblable à celui proposé par Kelly (2005 : 57), qui intègre également les croyances : « The teacher is an expert who should transmit knowledge » dans le modèle transmissif, opposé à « The teacher should be a an expert guide for students and facilitates their learning » (*id.* : 57). Or ces croyances liées à l'objet (en l'occurrence, l'accès à la connaissance) et les approches qu'elles déterminent sont prégnantes en didactique de la traduction, où la conception exclusivement linguistique de l'objet représentée par les approches comparatives de Catford (1965) et Vinay et Darbelnet (1958) ont connu et connaissent encore une influence majeure. Il est intéressant de noter, chez Kiraly, que le premier dilemme (« Learner seen as student and client versus learner seen as a whole person ») est particulièrement sensible aujourd'hui dans notre école et plus généralement en milieu universitaire. En effet, selon nombre de collègues, l'attitude consumériste des étudiants est de plus en plus courante et nourrit des attentes de leur part, notamment en termes de savoirs que de savoir-faire procéduraux. Ces attentes quasi impératives des étudiants en faveur d'une pratique et d'une utilisation exclusivement instrumentale des connaissances peuvent se heurter aux croyances des enseignants universitaires, qui accordent à juste titre un rôle important aux savoirs théoriques. En pédagogie universitaire de la traduction, certains couples de croyances signalés par Kiraly (2000 : 20-21), tels que « Molecular learning versus holistic learning », « People share characteristics versus every learner is unique », « Individual learning versus social learning », ou bien « Knowledge seen as content versus knowledge seen as process » gagnent à être conçus en termes de dosage d'approches pédagogiques correspondantes, qui peuvent intervenir à des degrés divers et à des moments distincts de la formation. Un enseignement par grain (moléculaire) est par exemple plus pertinent en deuxième partie de

formation, c'est à dire pour la traduction spécialisée. Les conditions d'enseignement et le volume d'effectifs conditionnent les aspects liés à l'individualisation.
Enfin, il faut souligner que certaines croyances relèvent de caractéristiques psychologiques qui peuvent et gagnent à être conçues au delà de la seule dimension culturelle. C'est le cas de la motivation, du degré de contrôle et de la tolérance à l'ambiguïté, que ces dispositions soient vues chez l'enseignant ou chez l'étudiant. Toutefois il n'est pas absurde de penser que la conception de l'erreur puisse être en partie conditionnée culturellement par l'appréhension de ce qui est conçu comme « faute » dans la plupart des sociétés qui reposent sur la crainte des conséquences de cette faute. Quoi qu'il en soit, il est vrai que les deux tendances principales correspondent parfaitement à deux cultures d'enseignement-apprentissage fortement ancrées dans la pédagogie universitaire, notamment la perspective transmissive, qui selon Kiraly favorise une attitude consumériste (au delà du sens économique du terme) : « from a transmissionnist perspective, the learner comes to the classroom as a passive listener, a consumer of knowledge » (Kiraly, 2000 : 21). D'une façon plus générale, le tableau proposé par ce chercheur (tableau th3.7) résume les croyances relevant des deux tendances :

Transmission perspective	**Transformation perspective**
Transmission perspective	Transformation Perspective
Knowledge is transferred	Knowledge is constructed
Learner is a student and client	Learner is a whole person
Teacher should be in control	Student should be in control
Knowledge is public	Knowledge is private
Motivation is extrinsic	Motivation is extrinsic
Learning is molecular	Learning is holisitc
Learning charastéristics are shared	Every learner is unique
Learning is individual	Learning is social
Knowledge is content	Knowledge is a process

Tableau th3.7 : opposition des paradigmes de la transmission et de la transformation (in Kiraly, 2000 : 21)

Kiraly adopte cependant la même prudence que Kelly quant à cette dichotomie en observant que « most of the teacher will find their beliefs concerning any particuliar point somewhere in between. In any event teacher's beliefs will be apparent in the roles they adopt in the classroom, in the types of learning activities they organize as well as what and how they expect students to

learn» (Kiraly, 2000 : 23). La perception des rôles que signale Kiraly constitue un autre point que nous traiterons plus spécifiquement dans la partie consacrée aux usages des technologies, qui compliquent encore davantage la dimension culturelle de l'environnement par la perception du rôle des artefacts.

Si la persistance d'une culture transmissive de l'enseignement de la traduction est indéniable, cette dernière est, selon Kiraly (*id.* : 24), inapte à placer l'apprenti traducteur dans la perspective d'un apprentissage professionnel de la traduction. C'est pourquoi, il nous paraît utile de faire émerger, chez les traducteurs qui enseignent sous contrat à l'université, les cultures professionnelles de la traduction qui sous-tendent leurs pratiques traductives et pédagogiques. En effet, dans la mesure où les croyances sur la traduction et son enseignement peuvent conditionner les démarches didactiques que les praticiens mettent en œuvre, il paraît pertinent de mener des d'entretiens auprès des enseignants (professeurs sous contrats, enseignants-chercheurs) et d'observer des séances de cours pour mieux connaître les croyances et les pratiques qui les accompagnent. Cela permettrait, à notre sens, d'alimenter une réflexion pédagogique étendue concernant l'articulation, dans la définition des objectifs d'apprentissage, entre le souci de rendre les apprenants le plus actif possible (approches socio-constructivistes), l'impératif de professionnalisation et la dimension théorique, réflexive dont on ne peut faire l'économie dans un cadre de formation universitaire.

3.2.6.6 Enseignement de la théorie traductologique

Il ne nous appartient pas de juger de la justesse de telle ou telle théorie, mais il importe de savoir quelles sont les positions axiologiques des enseignants et celles des apprenants quant à la conception de la traduction et de l'activité traduisante. En traduction, ce rapport entre théorie traductologique, croyances et enseignement-apprentissage est moins traité car l'on se concentre surtout sur la dimension culturelle de l'objet et des acteurs (sujets) qui gravitent autour de cet objet ou sur les biais idéologiques liés à la traduction (lesquels sont idéologiquement orientés). De notre point de vue, si l'on se place dans le sens étymologique du terme « éducation », à savoir la dimension d'ouverture, il n'est bien évidemment pas souhaitable, surtout dans des phases d'initiation à l'activité traduisante, qu'une seule porte d'accès à la traduction soit ouverte au prétexte que l'on envisage cette dernière comme la plus aboutie et la plus pertinente. En ce sens, sur le plan de la dimension formative, une idéologie trop forte constitue une dérive. C'est pourquoi il est selon nous préférable de laisser les étudiants explorer eux-même les théories et les croyances qui en découlent et leur laisser libre champ à une construction personnelle de

leurs *credo* traductif en les guidant sur les points essentiels (dimension culturelle, cognitive, pragmatique, linguistique qu'elle soit comparative, fonctionnelle ou discursive). Cette approche exploratoire et plurielle des théories et des différentes approche va dans le sens de ce que propose Maria González Davies (2004), qui propose à ses étudiants de réfléchir aux intentions cachées derrière les politiques éditoriales de traduction, à comparer diverses traductions d'un même texte en tenant compte de leurs contextes historique et politique respectifs ou à analyser les différentes traductions de références culturelles. L'approche dialogale retenue par Kiraly (2000 : 75-76, 81-82) nous paraît intéressante en ce qu'elle permet de faire émerger les croyances en prenant pour point de départ leurs représentations des étudiants sur l'ensemble des éléments constitutifs de la compétence traductive (le travail du traducteur, la traduction envisagée dans une perspective textuelle, cognitive, sociale et culturelle assortie de questions relatives aux instruments qui peuvent l'assister) ; compétence que les étudiants sont amenés à définir eux-même via un guidage thématique de l'enseignant. L'ajout de questions relatives aux connaissances théoriques antérieures des étudiants permettrait de compléter une tâche d'introduction au cours sous la forme d'un remue-méninge, type d'activité fortement liée à une conception socio-constructiviste de l'enseignement-apprentissage où le questionnement traduit une approche heuristique. Où l'on considère en outre que l'étudiant, doté de connaissances et/ou doté de capacité à les chercher apporte sa pierre à l'édifice. Pour conclure, il n'est pas interdit de penser qu'un tel questionnement soit pertinent dans le cadre d'interactions, sous forme d'ateliers rassemblant des collègues enseignants lesquels pourraient faire l'objet d'étude ethnographique des croyances et pratiques enseignantes en didactique de traduction et concourir à la légitimation de la discipline.

3.3 Conclusions

Qu'il s'agisse de production écrite en DDLC ou de traduction, il apparaît que l'intrication des dimensions textuelle, cognitive et culturelle s'impose lorsqu'il s'agit pour les enseignants de faciliter la construction par les apprenants d'une compétence rédactionnelle solide. Cette compétence repose non seulement sur une sensibilisation accrue aux éléments communicationnels, mais aussi sur le plan cognitif à des stratégies adaptées aux visées de la traduction et à la construction du sens. Au delà des compétences méthodologiques sur le plan cognitif, nous gagnons à envisager non seulement le rapport à l'écrit mais aussi fondamentalement le rapport aux connaissances que le support écrit, entre autres, permet de

transmettre. C'est pourquoi la prise en compte d'approches textuelles intégrées qui envisagent l'intention communicative, les registres, le discours et les genres gagnent à s'inscrire dans une perspective d'appréhension du sens de sorte à favoriser un traitement herméneutique au niveau du texte plutôt qu'une focalisation sur la dimension formelle qui, aussi importante soit-elle, peut intervenir après l'élaboration du sens, au moment de la révision. Nous avons vu en outre que les approches textuelles de la production écrite, principalement les travaux sur les typologies textuelles, les genres et la notion de discours méritent, comme le soulignent Bronckart ou Reuteur, une mise à l'épreuve sur le terrain. Dans le cas de projets de recherche-action centrés sur cette dimension textuelle, il a été donné à certains auteurs de constater que le métalangage utilisé pouvait susciter des résistances de la part des enseignants et des étudiants. C'est pourquoi, en vue d'un renforcement de la production écrite, il a semblé plus judicieux de porter l'attention des apprenants sur les éléments constitutifs du texte: intentions communicatives, conventions, indicateurs de registres, marques de l'énonciation et connotations. En phase d'observation, ces éléments peuvent favoriser par les étudiants une reconnaissance immédiate de l'écrit à rédiger. Enfin, l'accès étendu aux documents authentiques encourage une approche discursive liée davantage aux conditions de production et de réception, c'est à dire plus centrée sur la réalisation concrète des textes envisagés comme interactions sociales. En somme, une sensibilisation ouverte, plus herméneutique que formelle, permet d'éviter des tâches où l'étiquetage formel des micro-structures tient lieu de compétence. Or la compétence elle-même est sujette à une certaine prise de distance par les didacticiens du DFML. Cette prise de distance vaut également pour la plupart des modèles de la production écrite. Si ces modèles fournissent des éclairages sur les étapes, les modalités d'action entre les différentes phases, il s'agit d'avoir à l'esprit le fait que leur élaboration procède de recherches en milieu naturel (laboratoire) plutôt que sur le terrain scolaire. Toutefois, le modèle proposé par Moirand (1979/1993), relativement accessible et plus centré sur la situation de communication, semble plus à même de fournir des clefs conceptuelles et pratiques. Sur le plan cognitif, plusieurs recherches ont émis le constat que les scripteurs experts planifient davantage et ne se focalisent pas dès le départ sur les marques formelles. Les stratégies métacognitives de contrôle mises en évidence par O'Malley et Chamot (1990), ainsi que le recours à la documentation semblent être au cœur du processus de rédaction. Notons enfin, sur le plan cognitif, que l'écrit peut être conçu comme une technologie intellectuelle venant en support à la mémoire et à l'appréhension du sens (prise de notes, schémas, tableaux). Mais ce recours instrumental à l'écrit ne doit pas faire oublier la dimension herméneutique essentielle ni les aspects sociolinguistiques qui peuvent affecter, par voie d'insécurité scripturale, le rapport des étudiants à l'écrit en français. En

somme, à un niveau avancé, c'est une interrogation, une exploration pluridimensionnelle des textes et de l'écrit qui paraît la plus pertinente.

Pour la traduction, il paraît souhaitable d'inscrire les approche textuelles dans une complémentarité qui affine l'accès au sens (de l'identification des intentions communicatives, sans préjuger des étiquettes, à la sensibilisation aux marques de registres, à la connaissance des conventions qui régissent les genres textuels pragmatiques). Il ne fait nul doute que cette approche fine au texte favorise l'accès au sens et trouve sa place dans la définition des objectifs d'E/A de la traduction. Les enseignants peuvent alors s'approprier les théories et les aménager de sorte que la terminologie savante (instable, variable d'un théoricien et d'un enseignant à l'autre) ne vienne interférer et compliquer l'appropriation du sens contenu dans les textes.
Cette appropriation peut s'appuyer sur les connaissances antérieures, linguistiques et thématiques des étudiants, sur l'émission d'hypothèses, d'inférences à vérifier sur des sources documentaires terminologiques ou non terminologiques ou sur des sources humaines, souvent plus fiables mais parfois moins accessibles en termes de disponibilité s'il s'agit de spécialistes du domaine sur le sujet de la traduction à effectuer ou s'il s'agit de traducteurs professionnels. Si les étudiants ont le réflexe d'interroger de façon préférentielle certaines sources terminologiques sans vérifier le contexte d'utilisation des termes recherchés, des erreurs peuvent intervenir dans la traduction. Cela pousse à affiner la recherche documentaire conçue comme opération cognitive par essence : connaître pour mieux faire connaître. Il convient donc d'intégrer ce qui peut être vu comme une stratégie et une compétence en soi à la définition des objectifs d'enseignement de la traduction. Les modalités et l'esprit général qui guident la recherche documentaire gagnent en outre à prendre en compte le rapport anthropologique au savoir, en s'efforçant de concevoir la documentation au delà d'un instrument qui se suffit à lui-même. La dimension culturelle nous est alors parue nécessaire pour éclairer d'une part la compréhension des contenus culturels pouvant poser des problèmes d'interprétation lors d'une traduction, mais également pour envisager la compétence interculturelle au delà de la connaissance des faits de civilisation, c'est à dire dans l'acception communicative du terme dans la perspective de la médiation linguistique et culturelle. Bien que la prudence soit de mise, les facteurs culturels peuvent également intervenir dans les modes de transmission des compétences traductives et déterminer des styles d'enseignement qui peuvent globalement se situer entre des croyances regroupées dans une perspective transmissive ou dans une perspective transformationnelle clairement préférable en théorie si l'on part de conceptions socio-constructivistes. Or si la prise en compte des conceptions qui procèdent de l'adhésion

marquée à telle ou telle théorie est pertinente pour les modes de transmission, la culture scientifique ou professionnelle d'appartenance d'un enseignant peut également influer sur la conception de la traduction. La prégnance des théories linguistiques avec le recours aux procédés de la stylistique comparée en est un bon exemple. Dans une logique formative d'ouverture, il nous semble pertinent de faire émerger ces croyances de sorte à les affiner chez les étudiants par une découverte des autres théories et de prêter chez les enseignants à des échanges sur les discours didactiques, professionnels et scientifiques. Echanges qui pourraient contribuer si ce n'est à une meilleure légitimité, au moins à une diffusion plus large des questions didactiques au sein de la traductologie.

CHAPITRE 4 : TICE, PRODUCTION ECRITE ET TRADUCTION

4.1 TICE, didactique des langues-cultures et production écrite

4.1.1 Technologies et société

Dans la mesure où la sphère éducative ne peut être étudiée comme une société isolée, il convient avant toute chose de placer notre réflexion dans le contexte plus large de l'importance prise par les technologies au niveau sociétal, au niveau professionnel et dans les usages privés, qu'ils soient individuels ou collectifs. La maîtrise des artefacts informatiques constitue aujourd'hui une condition *sine qua non* d'intégration non seulement dans le monde du travail, mais aussi dans des sphères plus restreintes : à cet égard, les cultures des jeunes adultes de la génération dite « Y », ou plus largement de la génération qui serait « native de l'ère digitale » (Endrizzi, 2012) intègrent les outils de communication en réseau, autrement dits les réseaux sociaux comme composante.

Sur le plan socio-économique, en dépit des efforts menés par certaines politiques nationales européennes en termes d'alphabétisation numérique, d'équipement des foyers en informatique et accès Internet, il reste au niveau européen[54] un écart sensible entre les personnes formées et équipées, et celles qui ne disposent ni d'un équipement, ni des compétences nécessaires à son utilisation.

C'est ce qui a été appelé en France, et de façon discutable (Guichard, 2009[55]), la « fracture numérique », qui mesurerait un écart générationnel et social dans l'équipement et l'utilisation des technologies. Sans entrer dans les détails polémiques, nous nous contenterons de remarquer que si la démocratisation de l'accès aux outils informatiques, à Internet est en marche depuis quelques années, nous aurions tort, dans un cadre pédagogique ou professionnel, de considérer comme acquis d'une part l'équipement des individus, et d'autre part, surtout, leur maîtrise des outils informatiques.

C'est bien là l'un des nœuds gordiens que nous devons avoir à l'esprit lorsque nous envisageons d'utiliser ces artefacts ou plutôt de les faire utiliser. Le paradoxe de l'autonomie réside dans le fait que cette dernière est conçue à la fois comme fin et moyen et qu'elle vise un objet, l'utilisation de l'outil informatique, qui peut également être conçu comme fin et comme moyen.

---

[54] Dans les pays en voie de développement, la mise en place des infrastructures, des équipements constitue une priorité stratégique dans la mesure où l'accès à l'outil conditionne l'accès à l'information, vecteur de pouvoir. Un dossier sérieux et récent (2012) a été établi par un think tank belge, disponible à l'adresse : http://www.pourlasolidarite.eu/IMG/pdf/WP2012_03_SAPTIC.pdf

[55] Dans le mesure où il s'agit d'une publication électronique, nous ne sommes pas en mesure d'indiquer ici le numéro de page. L'article est est disponible à l'adresse : http://barthes.ens.fr/articles/Guichard-mythe-fracture-num.html

Cette confusion logique est accentuée par l'habitude des organisations de considérer l'autonomie comme acquise alors qu'elle constitue une disposition à construire. Cela implique bien évidemment, dans le cadre de l'autoformation, des situations critiques qui appellent un cadrage épistémologique (Linard, 2003). Nous consacrerons une partie à cette dimension épistémologique ainsi qu'aux problèmes éthiques posés par le recours aux TICE, tels que le respect des sources documentaires, très souvent signalé par les enseignants.

Outre les questions d'exclusion numérique, les interrogations d'ordre épistémologique, de respect de la vie privée (traçage des individus à des fins commerciales), un autre problème est couramment soulevé par l'utilisation parfois irraisonnée des technologies : lorsque l'outil informatique permet l'accès à un nombre effarant de connaissances, le recours systématique à ces ressources, ou « béquilles cognitives », est parfois présenté comme une forme d'abrutissement des individus. S'il convient de relativiser ce postulat excessif (les cas extrêmes d'assistance totale de l'outil informatique sont tout de même rares), il n'en demeure pas moins que l'équilibre entre raisonnement humain et assistance informatique gagne à être pris en considération lorsque l'on envisage d'utiliser les technologies à des fins éducatives. Cette réflexion, nécessaire, s'inscrit dans un cadre cognitif plus complexe : celui de la possible reproduction en miroir chez les usagers des technologies, des schèmes algorithmiques à la base du fonctionnement des machines. L'analogie entre cerveau humain et ordinateur est certes erronée, mais la reproduction des procédures conditionnelles des instructions données à la machine (de type « if ».... « then »), constitue, sur le plan idéologique, une volonté de mécaniser la pensée humaine. Ce qui peut poser problème si l'on oriente l'utilisation de l'ordinateur dans une logique exclusivement procédurale. Face à une machine capable de calculer sur ce mode et qui garde en mémoire un nombre impressionnant d'opérations, la victoire de Kasparov contre un ordinateur capable de calculer simultanément un nombre exponentiel d'opérations tend à souligner la supériorité des capacités d'imagination et d'improvisation du cerveau humain, aujourd'hui remise en évidence par des recherches menées dans le cadre des neurosciences[56] (Turner, 2000, Dortier, 2001 ; cf. infra, chapitre 3).

Si, en théorie, sur le plan cognitif, une certaine forme d'assistanat excessif est toujours possible, il faut souligner que la machine peut susciter une certaine créativité (ou recréativité) que ce soit dans la conception d'objets numériques (photographie, vidéo, créations de site, personnalisation

[56] L'intérêt pour la réhabilitation de l'imagination est au cœur d'un récent symposium intitulé « Minding Design: Neuroscience, Design Education, and the Imagination » dont une description en langue anglaise est disponible à l'adresse : http://www.taliesin.edu/md/md.html.

de sites...) ou dans les usages discursifs au sein de communautés plus ou moins restreintes (du commentaire à un article publié en ligne sur le journal « Lemonde.fr » aux textes courts et incisifs publiés sur des réseaux sociaux tels que Twitter ou Facebook). Sur le plan pédagogique, il est aujourd'hui impensable de ne pas se pencher sur ces nouveaux usages et ces différentes formes de créativité, dans le cadre de l'E/A des langues, mais aussi dans une perspective humaniste plus ample. C'est précisément à ces nouveaux discours qui ont lieu sur le web social que la recherche s'intéresse depuis peu (Zourou, 2012 ; Lamy, 2011).

Les outils informatiques, Internet en particulier, constituent une véritable manne pour les enseignants et les étudiants de langue étrangère : qu'il s'agisse de l'accès possible à la communication avec des natifs de la langue étrangère étudiée (qui se diffuse aujourd'hui à travers les réseaux sociaux notamment), et donc, potentiellement, du renforcement d'une véritable compétence interculturelle ; qu'il s'agisse de la seule observation de comportements discursifs ; qu'il s'agisse enfin des outils de traitement de texte, de l'accès gratuit à des ressources linguistiques de base (ou plus « pointues » telles que le site du CNRTL), le potentiel des artefacts informatiques, qu'ils soient ou non en réseau, est considérable. Encore faut-il s'approprier ce potentiel, trier ce qui est utile de ce qui l'est moins, ou de ce qui ne l'est pas, savoir chercher des sources, conduire les étudiants à adopter une attitude raisonnable et responsable vis à vis de ces outils, imaginer des tâches en fonction du niveau, des contraintes, des centres d'intérêt des étudiants etc...

L'objet de ce chapitre est d'inscrire l'enseignement/apprentissage de la production écrite et de la traduction dans le champ des possibles technologiques en envisageant la spécificité des situations didactiques dans la perspective d'un lien social que peut tisser la Toile et que l'enseignant peut exploiter.

4.1.2 Conditions d'une exploitation raisonnable et raisonnée des TICE

Dans les années 1990, la diffusion large, incontrôlée, quasi sauvage des technologies, sous forme de produits fermés de type CD-roms, a conduit certains chercheurs en DDLC (autoformation et didactologie) à adopter une certaine prudence et à repenser dans l'ensemble les conditions favorables de développement des technologies. Le recul critique des chercheurs se manifeste déjà dans la dénomination de l'objet, par les différents acronymes qui lui ont été attribués : NTE (Nouvelles Technologies Educatives), TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), TICE (Galisson, 2004 ; Rézeau, 2001 ; Puren, 2001), avec parfois une

relativisation de certains des composants ontologiques de l'objet. Dans le cas de NTE, Puren (2001) considère que certains outils ne sont pas aussi nouveaux, révolutionnaires, que certains promoteurs n'entendent le laisser paraître. Conçues et présentées comme la panacée didactique, les TICE ont trop souvent été mises en avant par des éditeurs peu scrupuleux, comme des vitrines commerciales. Galisson (*id.* : 139) résume bien cette tendance :

> le respect des statuts et des attributs des personnes et des outils mis en contact, n'est pas une valeur communément reconnue. L'omniprésence, la prégnance des technologies nouvelles, la publicité dont elles s'entourent, le prestige dont elles jouissent, autorisent, par exemple, des officines de langues peu scrupuleuses à les magnifier bien au-delà du raisonnable, en croisant les rôles, en donnant à penser que le moyen est aussi une fin, un sésame capable de satisfaire des attentes qu'il ne maîtrise pas. Et ce pour des motifs mercantiles, qui avilissent le principe même d'éducation. Ainsi a-t-on pu observer, depuis longtemps déjà, sur certains stands d'Expolangues, des dérives technologiques dignes du Concours Lépine, pour leurrer les chalands et leur faire croire que la machine, de nature protéiforme, peut non seulement leur assurer les connaissances et compétences qu'ils recherchent, mais encore réaliser cette performance insigne avec diligence, un minimum d'effort et un maximum de plaisir ! (Galisson, 2004 : 139)

Narcy-Combes (2005) va dans le sens d'une responsabilisation de la recherche-action qui interroge le lien entre innovation didactique, positionnement des acteurs et TICE. Cette responsabilisation des acteurs de la recherche et du terrain s'appuie sur une conception étendue de l'épistémologie à laquelle le didacticien consacre un chapitre entier :

> Le mot épistémologie est bien entendu polysémique ; il englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, mais également les démarches de la pensée scientifique en général. Il peut se référer également au problème général de la vérité scientifique. Nous aimerions garder tous ces sens, dans une acception synthétique qui rappellerait que, pour nous, l'épistémologie serait la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné dans son rapport avec tous les autres domaines de la réflexion scientifique. De ce fait, l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est à cette fin qu'il a été postulé qu'un recul épistémique serait pertinent. (Narcy-Combes, 2005 : 65)

Narcy-Combes (2005 : 13, 75) avance également la nécessité d'une prise de conscience, de la part du chercheur cette fois-ci, de ses positionnements et de l'idéologie qui peut orienter la direction de ses hypothèses et de ses méthodes. En cela, il rejoint Galisson (2004) sur le thème fort de l'idéologie comme élément d'observation d'une didactique intégrant les technologies : la conception d'un environnement d'apprentissage numérique et sa description sera sensiblement différente si elle procède d'une perspective socio-constructiviste, si elle s'inscrit dans une tradition communicative, cognitiviste (dans une acception computationnelle), ou encore néo-béhavioriste. Dans le cadre des auto-apprentissages, Linard (2003) observe que l'autonomie, tout autant que les technologies qui les supportent, sont conçues à la fois comme fins et moyens. Cette confusion de départ conduit à faire observer les dérives qui en découlent. Selon l'auteure, le fait de considérer les acteurs préalablement autonomes dans l'utilisation des TICE (discours institutionnel) place les enseignants, les apprenants, (y compris les travailleurs à qui l'on demande de s'autoformer pour utiliser les technologies), dans une situation délicate car ces derniers ne sont pas encore effectivement autonomes dans l'utilisation des technologies. Or le volume et la rapidité des flux de circulation de l'information sur Internet nécessitent, selon Linard, une responsabilisation des utilisateurs sur le plan éthique (« je suis conscient que telle action – publication d'une information - aura telle conséquence – diffusion large et rapide ; l'information que je relaie est signalée explicitement comme source documentaire et non comme ma propriété »), sur le plan logique (lien cause-conséquence) et épistémologique (« je sais mesurer, évaluer la véracité et la fiabilité d'une information et j'agis en conséquence »). Linard observe :

> L'interférence permanente des effets brouille les différences entre espace et temps, espace externe et espace interne, causes et effets, faits naturels et représentations artificielles. Le saut quantitatif de puissance des instruments entraîne des mutations qualitatives des modes de connaissance et de résolution de problèmes. Nos actions y gagnent infiniment en rapidité et en efficacité. Mais ces avantages ont un prix élevé. Ils se paient par un net affaiblissement du sens du réel et des contrôles naturels de l'action. La soumission aux normes d'automates infatigables qui imposent partout comme des faits de nature leurs rythmes et leurs modes de fonctionnement et de conception du monde, pousse les problèmes à leur paroxysme. (Linard, 2003 : 243)

Cette action profonde de l'utilisation des machines, due à la nature algorithmique de leur fonctionnement, tend à faire disparaître, par une certaine forme de mécanisation, la conscience

des conséquences et à brouiller le lien logique entre causes et effets, buts et moyens. C'est également ce qu'observe Galisson :

> les acteurs du domaine savent également que dans de nombreuses Écoles (grandes et petites), non spécialisées, mais de plus en plus demandeuses en langues-cultures étrangères, on affiche les moyens (en exposant les technologies) pour crédibiliser les fins (l'accès à ces langues- cultures). (Galisson, 2004 : 139)

Il s'agit dès lors pour le didactologue d'inscrire le suivi des usages dans la discipline de référence, la didactologie des langues-cultures, pour orienter ces usages vers une technologie qui soit au service de l'enseignement-apprentissage des langues et non l'inverse. Narcy-Combes souligne que l'absence d'un tel recul peut engendrer des jeux d'escamotage terminologique qui dissimulent des problèmes plus importants :

> Or, il semble bien qu'un terme soit employé pour sa fonction incantatoire et que le changement de termes permette de focaliser l'attention sur ce qu'on semble en mesure de faire plutôt que sur ce qui pose réellement problème.
> (Narcy-Combes, 2005 : 46)

En outre, cette circulation de mots ou de formules à la mode, couplée à l'absence d'une distanciation, peut conduire selon Brodin (2004 : 29 in Narcy-Combes, 2005 : 87) à une sous-exploitation des potentiels didactiques des ressources (artefactuelles) qui pointe les limites de l'improvisation et d'une conception totalement artisanale du recours aux technologies. La question en substance serait la suivante : peut-on considérer comme innovation le fait d'exploiter, avec une posture traditionnelle d'enseignement magistral, des artefacts qui se prêtent davantage à des postures plus complexes et interrogent en profondeur les rôles respectifs des acteurs de la relation pédagogique ? Dès lors, avec les technologies, il devient nécessaire d'adopter une réflexivité marquée. D'autant plus que ces dernières peuvent elles-mêmes, dans une certaine mesure, conditionner la pensée, les comportements, le rapport aux savoirs. Nous résumons ci-dessous les dérives possibles d'un usage incontrôlé des technologies :

- les effets de mode et de vitrine commerciale ;
- les discours techno-enthousiastes débridés ;
- la sous-exploitation didactique des potentialités des outils ;

- les confusions logiques (fins-moyens) aboutissant à des pertes de repères éthiques (perte de responsabilité des acteurs) ;
- l'autoréferentialité, l'automatisation, la mécanisation et la procéduralisation des usages induites par des usages individuels d'une part et par la reproduction des schèmes cognitifs véhiculés par le fonctionnement de la machine d'autre part ;
- le possible retour de dérives applicationnistes.

Afin d'apporter des réponses ou des pistes de réponses aux problèmes fondamentaux posés par l'utilisation incontrôlée des artefacts informatiques, les didacticiens proposent différentes solutions d'encadrement des technologies.

4.1.3 Encadrement théorique et praxéologique des TICE

L'on ne peut bien sûr que se féliciter du recul critique et théorique que Puren (2001) proposait déjà d'encadrer par le biais d'un modèle descriptif rétrospectif, qui, sur le plan des méthodologies, permette d'inscrire l'usage des TICE dans une perspective réflexive ; ce à partir de critères qui garantissent sa viabilité et permettent ainsi de limiter les dérives, notamment des discours qu'il qualifie de « volontariste », « maximaliste », « optimiste », ou « messianique » (op. cit : 4). Le modèle proposé par Puren se compose de quatre éléments descriptifs basés sur des évolutions historiques du point de vue des méthodologies. Nous résumons ces éléments présentés par Puren (2001 : 3-7) comme complémentaires :

- **Le modèle de la complémentarité** où les artefacts utilisés sont conçus comme auxiliaires qui s'inscrit dans un cadre institutionnel précis et vise simplement à l'amélioration des méthodes existantes ;
- **Le modèle d'intégration** où les artefacts occupent une place centrale signale une centration sur la méthodologie. On estime que les outils technologiques sont dotés en soi de potentialités didactiques qui vont au delà du simple renfort auxiliaire. Puren prend l'exemple historique des laboratoires de langue ou du magnétophone dans les années 1950 et situe des initiatives plus récentes tels que les « projets de classe virtuelle » ou certaines méthodes d'apprentissage en ligne. Ces initiatives peuvent être orientées par des conceptions théoriques spécifiques (béhaviourisme pour la Méthode Audio-orale, ou cognitivisme pour les approches computo-symboliques, cf infra, chapitre 3) ;
- **Le modèle d'éclectisme**, centré sur les technologies, relève d'une description a priori des potentialités d'un environnement d'apprentissage ou a posteriori d'un dispositif

expérimenté (visioconférence, e-tandem, utilisation du traitement de texte dans le cadre d'un projet d'écriture). L'approche méta adoptée peut viser des initiatives relevant de différentes postures théoriques (socio-constructivistes, cognitivistes, centrés sur l'interculturel) **;**

- **Le modèle d'autonomie,** que Puren associe à l'autoformation, aux auto-apprentissages est le seul, selon le chercheur, à être véritablement centré sur l'apprenant. Ce modèle suscite autant de modèles individuels qu'il peut exister d'usages définis par les apprenants ; lesquels construisent, avec l'utilisation de ces ressources, des projets personnalisés d'apprentissage.

Dans un article plus récent, Puren (2009) suggère la prise en compte et l'examen plus détaillé d'un cinquième élément, **le modèle de la synergie** où les conditions idéologiques, didactiques (structurelles et conjoncturelles), scientifiques et technologiques (matériellement) sont réunies pour créer une convergence permettant l'affirmation d'un paradigme d'utilisation des technologies sur d'autres paradigmes. L'auteur prend l'exemple de l'utilisation des TICE dans la perspective co-actionnelle qu'il défend (Puren, 2002, 2005, 2010). Galisson (2004 : 141-142) renforce les quatre modèles initiaux de description proposés par Puren, auxquels il adjoint une dimension prospective à construire, plus incitative que prescriptive. Le modèle complémentaire de Galisson se veut en outre disciplinarisé (au sein de la didactologie) mais aussi « idéologiquement engagé ». Compte tenu de la diversité des champs d'étude qui s'intéressent aux technologies en tant qu'objet en soi ou en tant qu'artefact doté de propriétés cognitives précises (informatique, psychologie cognitive, ergonomie cognitive, étude des Interfaces Homme-Machine, Sciences de l'Information et de la Communication, Sémiotique etc.), cette délimitation s'impose si l'on entend éviter, à l'instar de Puren, les dérives de l'applicationnisme décrites dans les chapitres précédents :

> Certaines orientations actuelles, par exemple, commencent à dessiner une nouvelle idéologie scientiste s'appuyant cette fois sur l'informatique, le multimédia, Internet et plus généralement sur les « environnements virtuels » et qui serait une version renouvelée de l'applicationnisme, une sorte d'applicationnisme technologique. (Puren, 2001b : 7)

Pour Galisson, il s'agit donc aussi bien de *disciplinariser* que de *discipliner* les usages didactiques des TICE, en les intégrant à une réflexivité d'ordre didactologique. La didactologie en tant que discipline d'inscription des recherches menées sur les usages des technologies

s'impose car elle paraît à Galisson « en mesure d’ouvrir des voies, de tracer des itinéraires de réflexion et de recherche, pour construire, donc suggérer des réponses de fond aux problèmes de conscience que pose la rencontre des nouvelles technologies avec l’éducation aux langues-cultures étrangères » (Galisson, 2004 : 142). Comme Rézeau (2001 : 272), Narcy-Combes (2005 : 13-15) estime nécessaire, dans le cadre plus vaste de l'enseignement-apprentissage, la mise en place d'un recul épistémique, au sens *piagétien* du terme, qui permette aux acteurs de la relation pédagogique (apprenants, enseignants et décideurs) de faire émerger à la conscience les conditionnements ou schèmes antérieurs pouvant constituer des biais sensibles. Cette visée praxéologique était déjà présente chez Mangenot, pour qui l’approche systémique « s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables » (Mangenot, 2000 : 38).

Ces variables, selon Mangenot, sont les suivantes : l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et « leur philosophie », le dispositif spatial et humain (de la salle multimédia à la vidéoprojection pendant la classe de langue). Le chercheur grenoblois invite à mesurer l'efficacité de l'intégration des TICE (au service de l'apprentissage et non le contraire) en termes de gains déclinés sous plusieurs aspects : pour les apprenants, il s'agira de l'augmentation du temps d'apprentissage et d'activité, d'une motivation accrue, d'une appropriation facilitée ; pour l'enseignant et les apprenants l’apport de l'intégration de TICE peut être envisagé en termes de réduction des effectifs permettant une meilleure gestion du groupe classe. Après avoir donné des exemples concrets de croisements des variables s'étant soldé par des apports observés, Mangenot observe que la formation des enseignants en vue de l'appropriation didactique des outils est essentielle, notamment en termes de projection d’objectifs et de structuration des cursus:

> Il est important que les enseignants puissent transposer vers l’outil informatique leurs compétences pédagogiques à exploiter des supports classiques : en ce sens, certains scénarios d'exploitation d'Internet ne sont parfois pas si éloignés d'activités fondées sur des documents authentiques. Un des moyens est de faire concevoir de tels scénarios en formation. (Mangenot, 2005 : 44)

L'auteur suggère enfin, à l'instar de Narcy-Combes (2005) et de Rézeau (1996, 2001), de mettre l'accent sur la recherche-action qui présente le double avantage de garantir une inscription des théories à partir du terrain et de convaincre davantage les décideurs et l'institution du bien fondé de leurs visées applicatives immédiatement lisibles. Plus récemment, Bangou (2006)

reprend l'approche systémique proposée par Mangenot dans le cadre d'une réflexion concernant la formation des enseignants stagiaires à l'utilisation des TICE et replace, comme nous le verrons plus loin, la problématique dans une réflexion portant plus largement sur l'évolution de la relation pédagogique. En fin de compte, l'approche systémique préconisée par Mangenot (2000) et Bangou (2006) est très proche du paradigme de la complexité avancé par Puren (1994, 1998, 2000, 2010) sur la base des travaux de Morin (cf. *infra*). On observe donc globalement, depuis deux décennies, une tendance réflexive, un recul critique sur le recours aux artefacts numériques, à Internet en particulier, qui semblent actuellement partagés par la plupart des chercheurs du domaine. L'enthousiasme débridé n'est plus de mise, avantageusement remplacé par un intérêt raisonné. Il convient maintenant de comprendre ce changement de paradigme en proposant un survol historique de l'utilisation des TICE pour l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères.

4.1.4 Aperçu historique du recours aux TICE

Bien qu'il n'y ait pas lieu ici de traiter en détail le recours aux technologies « anciennes » (magnétophone, cassette VHS), il faut garder à l'esprit le fait que les artefacts, les objets à la fois supports et médiateurs ont quasiment toujours fait partie du paysage de la salle de classe, sous la forme de tableau blanc ou noir, de cartes géographiques, de manuels, de cahiers et de stylo qui n'ont en fait rien d'anodin. En effet, les artefacts qui soutiennent l'action pédagogique et l'action d'apprentissage ont, entre autres, pour fonction de faire voir la langue, de la faire entendre, de faciliter la fixation des éléments de la langue en mémoire (règles, contraintes, exemples). Les apprenants, comme les enseignants, peuvent difficilement se passer d'objets pour faciliter l'appropriation des compétences réceptives et productives. Si la robustesse et la fiabilité des outils dits « classiques » constituent toujours des valeurs sûres, l'apparition de nouveaux médias dotés de fonctionnalités plus variées, sophistiquées (mais parfois plus versatiles, moins fiables) modifie, sans les révolutionner, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Dans la mesure où nous consacrerons une partie à l'évolution des rôles de l'enseignant, nous nous contenterons ici de dresser un panorama diachronique global de l'utilisation des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues. Mangenot (2005b : 313) situe l'apparition de l'ALAO comme champ de recherche (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) à la charnière entre les années 1960 et 1970. Le chercheur observe que dans un premier temps, les utilisations de l'outil informatique s'orientent sur une conception de l'ordinateur comme tuteur se substituant à l'enseignant. Cette conception se

traduit principalement par une approche instructionniste proche du paradigme béhavioriste, même si les travaux plus récents se réclamant de cette philosophie de l'ordinateur tuteur tentent de s'en démarquer. Sur le plan technologique, jusqu'aux années 90, les contraintes de volume (nous en sommes encore aux disquettes) ne permettent pas encore une exploitation significative des canaux visuels et audio.

A partir des années 1980, commencent à se développer des approches qui relèvent de paradigmes cognitivistes et plus particulièrement socio-constructivistes, où l'apprenant prend le contrôle de l'outil et l'instruit. Les didacticiels s'affinent et les premiers produits de type CD-Roms font leur apparition. Ces derniers s'efforcent d'induire une exploitation collective des ressources et programmes proposés. Toutefois Mangenot note qu'il s'agit encore de produits et non d' « agencement de ressources humaines et technologiques mises à la disposition des apprenants selon différentes modalités spatio-temporelles » (Coste, 1996 in Mangenot, 2005b : 314).

Dès la fin des années 1980 jusqu'au début des années 2000, le multimédia s'affirme. Il constitue un objet de recherche analysé par un groupe fondé au sein du Credif « Multimédia et Didactique des Langues » (Mangenot, 2005b : 314). Le groupe manifeste des orientations théoriques qui mettent en avant le recours aux documents authentiques, ce qui va conditionner une autre hypothèse de travail selon laquelle les produits destinés au grand public (CD rom sur le Louvre par exemple) présentent un potentiel d'usage plus intéressant que les produits fabriqués à des fins scolaires. C'est ainsi que l'exploitation des fonctionnalités des produits grand public vont d'une part inciter les chercheurs à évaluer la plus-value des hypertextes, et d'autre part à analyser les outils en termes d'interaction et d'interactivité. Il s'agit là d'un changement de paradigme sensible où l'ordinateur n'est plus conçu comme tuteur mais comme outil. Il s'agit de dessiner les potentialités d'usages intégrés de ces outils en présentiel. C'est à cette époque qu'apparaissent aussi des programmes tels que « Gammes d'écriture » (Mangenot, 1996, 1998, 2005), logiciel de traitement de texte amélioré, qui, utilisé en cours et en présence de l'enseignant, permet aux apprenants de rédiger, au fur et à mesure, des textes plus longs et mieux construits, en recourant d'une part à des aides contextuelles (sur le principe du questionnement), et d'autre part à des tâches d'écriture répondant à des carences spécifiques, identifiées par l'apprenant lui-même. Toutefois l'utilisation de tels outils logiciels restera confidentielle, limitée à des expériences menées par des enseignants-chercheurs pionniers dans le domaine des TICE[57].

---

[57] Si l'on raisonne comme Puren en termes de convergence, l'on peut estimer que l'identification d'un usage pertinent et théoriquement défini dans le cadre des auto-apprentissages, couplé à l'optimisation des

Le développement progressif de l'Internet, dès la fin des années 1990, renforce le paradigme de la conception « outil » avec deux orientations distinctes : d'une part, l'Internet sera envisagé en présentiel comme un réservoir à documents authentiques (c'est toujours le cas), où les enseignants puisent pour construire leur cours, proposer des supports actuels. D'autre part, intégrés au présentiel ou dans la perspective d'une utilisation des outils à distance à des fins d'apprentissage, les outils de communication donneront lieu progressivement à des échanges en ligne constituant des formations en tant que telles. L'apparition du E-learning ou la FOAD (Formation Ouverte à Distance), pendant francophone du terme anglo-saxon, constitue dès lors un sous-domaine d'étude de l'ALAO qui marque le début d'un nouveau paradigme d'utilisation des technologies. Les premiers échecs de ces formations se déroulant complètement à distance vont conduire à une meilleure prise en compte de la médiation humaine sous forme de tutorat en ligne et ouvrir la voie aux recherches sur la Communication Médiatisée par Ordinateur, l'ACAO (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur) et plus récemment sur les cultures d'usages, la communication interculturelle en ligne (Belz & Thorne, 2006).
Sur le plan technologique, depuis le début des années 2000, deux grandes tendances caractérisent l'évolution du recours à Internet à des fins pédagogiques : la conception et l'usage de plate-formes d'apprentissage d'une part (Galanet, Moodle, la plate-forme WEB-CT de l'Open University) et, d’autre part l'utilisation d'outils isolés tels que le courriel, les forums de discussion, le chat, plus ouverts, pour paraphraser Puren, sur l'agir social. Ainsi l'espace de la classe de langue tend à se décloisonner permettant non seulement d'observer la langue en usage, mais aussi de l'utiliser avec des locuteurs natifs.
Un troisième type d'usage fait ensuite son apparition. Il s'agit de dispositifs alliant des moments de formation à distance et des moments de formation en présentiel, nommés « blended-learning » dans le champ anglo-saxon et « dispositifs hybrides » dans le champ francophone. Ce type de formation est typique d'une orientation modulaire, où l'on vise, en termes d’ingénierie de la formation, l'organisation, l'articulation d'une granularité formative adaptée à des publics de formation continue.

technologies (production et diffusion facilitée de documents audio, image et vidéo) va faciliter la mise en place d'un paradigme d'autonomisation où les produits (CD puis DVD roms) seront davantage utilisés dans les centres de ressources que dans les classes de langues.

4.1.5 Evolutions récentes des recherches en ALAO

Sur le plan théorique et praxéologique, depuis 2005, la réflexion critique s'est accrue. Ce besoin d'encadrer le recours aux TICE s'explique par l'augmentation progressive d'une complexité induite par la pluri-modalité des outils, la prolifération des supports, des projets et des ressources exploitant les TICE à des degrés divers. L'analyse des usages, de nature interdisciplinaire, déjà amorcée dès la fin des années 1990 avec les travaux du groupe « Plurilinguisme et apprentissages », va continuer à s'accentuer. Sur le plan théorique, selon Zourou (2007), ce sont surtout les paradigmes socio-constructivistes, les travaux centrés sur l'action et la cognition collective (théories de l'énaction de Varéla, hypothèse de la cognition située/distribuée) qui occupent une place centrale dans les articles, les conférences et les débats à partir de 2005. Les axes de recherche que Zourou désignait en 2007 comme « paradigmes émergents » sont aujourd'hui, en 2013, solidement assis sur leurs bases, de tradition néovygostkienne. Ces paradigmes théoriques semblent vouloir trouver un équilibre entre la dimension culturelle (ICFLE : Intercultural Foreign Language Education : Belz & Thorne, 2006 ; Thorne, 2003), la dimension cognitive (travaux en ergonomie cognitive visant à identifier les affordances des outils informatiques : Morineau, 2001 ; Allaire, 2006 ; Léger, 2004) et la dimension linguistique dans une perspective interactionnelle fortement influencée par la linguistique d'énonciation, la pragmatique, les travaux en analyse du discours. Sur le plan de la théorisation interne, l'heure est aujourd'hui à un réajustement de la place accordée à l'interculturel, au tout communicationnel ou au tout cognitif, qui se traduit par un intérêt marqué pour l'enseignement-apprentissage centré sur les tâches, et notamment sur des tâches collectives. A ce titre, les travaux précurseurs de Willis (1996), ceux de Mangenot (2003), Nissen (2003, 2011), Soubrié (2008), Mangenot et Soubrié (2010), O'Dowd (2011), mais aussi les travaux de Puren (2002b, 2005, 2010) contribuent dès lors à donner plus d'importance à la perspective actionnelle. Cette approche, que l'on peut désormais qualifier de « légitimée » sur le plan institutionnel (Conseil de l'Europe, 2001), tente d'une part d'équilibrer les dimensions culturelle, cognitive, linguistique, et d'autre part d'inscrire davantage ce qui est fait en classe en rapport avec les *agirs sociaux* de référence (Puren, 2002, 2005, 2010, Perrichon, 2008). En somme la classe, tout en gardant sa culture, s'ouvre davantage à la société. De nouvelles cultures didactiques en construction intègrent cette place de l'univers social dans la classe de langue et introduisent des situations de communication, qui avec les réseaux sociaux en ligne tendent à gommer la dimension informelle, le rapport enseignant-enseigné, évalué-évaluateur (Lamy, 2011 ; Ollivier et Puren, 2011). Pour l'heure il est encore difficile d'entrevoir les

résultats de cette tendance à la « déformalisation » et à l'accentuation d'une authenticité réelle des situations de communication ou de production collective d'informations (laquelle, comme le note Puren, peut se passer de communication). Toujours est-il que cet intérêt marqué de l'ALAO pour les potentiels du « web social » constitue l'une des évolutions notables du champ disciplinaire depuis la fin des années 2000. Zourou explique cet intérêt :

> En dehors des raisons pour lesquelles la communauté Alao s'intéresse de plus en plus aux réseaux sociaux (que ce soit en raison de l'attrait exercé par ces technologies sur des groupes d'apprenants dont le fort degré d'acculturation intrigue les enseignants, ou par un mouvement de curiosité intellectuelle envers les affordances pédagogiques d'artefacts qui n'ont pas été créés pour des besoins éducatifs), il est indéniable que les réseaux sociaux génèrent enthousiasme, scepticisme, attentes et même illusions, et ce depuis que, en 2004, Tim O'Reilly et ses collègues (Musser et al., 2007) ont inventé le terme "web 2.0".
> (Zourou, 2012 : 1)

Nous serions tentés d'ajouter que l'intérêt pour les utilisations hors cadre scolaire des réseaux sociaux est également à chercher dans les pratiques sociales qui, de façon spontanée, informelle, se développent en dehors de la classe de langue, et vont tout à fait dans le sens de la perspective actionnelle (chercher un colocataire, trouver un appartement en collocation, informer d'un événement culturel, organiser un apéritif, échanger une chanson, un clip, une photo après une soirée etc...). Les pratiques collectives d'échange d'information ou les pratiques organisationnelles, mais également le fait qu'être présent, en tant qu'enseignant, sur les réseaux sociaux permet de mieux connaître certaines facettes des étudiants que nous retrouvons devant nous, en classe. Notons enfin à l'instar de Zourou (op. cit) que ces outils du web social, de plus en plus souples, maniables et immédiats imbriquent, dans un même espace d'action, plusieurs outils, plusieurs fonctionnalités ce qui démultiplie les usages possibles (didactiques et *extra-didactiques*, informels). C'est pourquoi, il convient de se pencher plus près sur la nature des artefacts qui peuvent être utilisés dans la classe et/ou en dehors de la classe, avant et/ou après le cours, de façon individuelle et/ou collective.

4.1.6 Aspects ergonomiques, propriétés cognitives des artefacts

4.1.6.1 Le concept d'affordance

Très utilisé dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, le concept opératoire d'affordance a été repris dans le champ de l'A.L.A.O sans toujours faire l'objet d'une définition ou d'une délimitation précise. Le terme « affordance » désigne en psychologie écologique les rapports d'action entre les valeurs adaptatives d'une ressource offerte par un environnement donné (au départ naturel puis artificiel) et son utilisabilité par un individu (Gibson, 1977). Le concept a ensuite été repris en ergonomie cognitive pour analyser les objets (Norman, 1999) et les propriétés cognitives des outils numériques par rapport aux actions de leurs utilisateurs (Morineau, 2001 ; Allaire, 2006). La notion est également utilisée par Origgi dans un sens plus générique pour analyser les fonctionnalités des outils de communication et de diffusion sur Internet :

> Internet est un artefact avec deux composantes principales, l'une mnémonique et l'autre relationnelle. Dans l'interaction avec Internet, nous exploitons ses affordances mnémoniques et relationnelles, c'est-à-dire que :
> -Nous recherchons des informations ;
> -Nous attendons que les contenus que nous cherchons nous soient communiqués dans une forme qui nous soit pertinente, comme le ferait un agent auquel nous demandons une information ;
> -L'affordance mnémonique d'Internet, invite à envisager la Toile comme un réceptacle de données qui lie les contenus possibles qui se superposent en couches successives sur le réseau à la façon d'un palimpseste.
> (Origgi, 2002 : 225)

En ce qui nous concerne, nous recourons à l'acception la plus simple et pragmatique du concept : les actions que les technologies permettent aux membres de la communauté restreinte des enseignants et des apprenants d'effectuer, au sein d'un environnement conçu à des fins d'enseignement-apprentissage. Nous nous pencherons plus précisément, lors de l'analyse, sur les affordances de la plate-forme d'apprentissage Moodle. Pour l'heure, à titre d'exemple, les enseignants peuvent agir au sein de cet environnement en déposant un document, en portant à l'attention des étudiants un lien hypertextuel vers une ressource externe ; en leur communiquant des informations pratiques relatives au cours etc. Les affordances de l'environnement pour les

apprenants peuvent être de déposer un document, un travail demandé par l'enseignant ; de communiquer avec des pairs ou avec l'enseignant (demande d'informations pratiques ou didactiques) ; d'accéder aux pages Internet signalées par l'enseignant, etc.

Si les affordances permettent de décrire de façon systématique ce que les utilisateurs peuvent faire avec les artefacts numériques, la description présente toutefois des écueils d'ordre épistémologique car le concept a d'abord été forgé pour rendre compte d'environnements et de ressources naturelles. Or dans le cas des outils informatiques, il s'agit d'environnements créés par l'homme et pour l'homme, ce qui a supposé un travail de conception influencé, surtout dans les premiers pas, par l'informatique : les concepteurs d'environnements numériques sont avant tout des informaticiens et/ou des chercheurs en Interface Homme-Machine, Intelligences Artificielles, plus mathématiciens qu'anthropologues ou didacticiens. Aussi les calculs et les algorithmes qui permettent de concevoir les outils informatiques constituent-ils des strates profondes et complexes qui précèdent, déterminent les modes d'utilisation des environnements numériques. En outre, l'étude des affordances doit être relativisée par l'intervention de variables significatives telles que le degré d'appropriation des instruments technologiques par les utilisateurs, les caractéristiques ergonomiques de la scène visuelle (Léger, 2004 : 58) ou le niveau de contrôle cognitif et les caractéristiques cognitives des sujets en situation d'action collective (Morineau, 2001 : 88). Enfin, un certain nombre d'usages des sujets utilisateurs ne relèvent plus de la perception consciente orientée sur une intention, mais d'une routine cognitive comme c'est le cas pour l'hypertexte. Par exemple, la perception initiale de l'affordance de l'hyperlien – identification du soulignement du texte et/ou changement de la forme du curseur en survol du lien actif – relève d'une opération cognitive automatisée, intériorisée. Dès lors, peut-on toujours transférer le sens écologique initial des affordances (Gibson, 1977), à savoir les affordances observées dans des environnements naturels, à des environnements artificiels créés par l'homme ?

Au delà de son utilité manifeste pour décrire les actions permises par les outils dans l'environnement, le concept d'affordance nécessite, en complément, une réflexion d'ensemble sur les propriétés essentielles des artefacts. A cet égard, le concept de technologie intellectuelle proposé par Robert (2000) nous semble plus à même de comprendre la valeur et les potentialités de l'outil informatique au delà de son utilisation effective, de ses fonctionnalités pratiques.

4.1.6.2 La notion de technologie intellectuelle

Dans le cadre d'une réflexion sur les prédiscours et la cognition, Paveau (2007) nous invite à recourir à cette notion qui fournit un cadre théorique complémentaire pour concevoir certains des usages des outils informatiques observés chez les enseignants et les apprenants[58]. Robert conçoit la technologie intellectuelle comme un « outil régulé de gestion du nombre (de la complexité), opérant une traduction de l'événement en document par la conversion des dimensions. » (Robert, 2000 : 103). Penchons-nous sur l'applicabilité de cette notion à la plate-forme d'apprentissage Moodle, en termes de médiatisation de ressources utilisées à des fins didactiques. L'organisation, la hiérarchisation de ces ressources dans l'environnement obéissent à des lois, des calculs algorithmiques qui conditionnent l'accès aux informations relatives à l'ensemble des tâches proposées par les enseignants. Nous pouvons envisager cet ensemble de tâches comme « projet », dans la mesure où leur structuration sur la plate-forme précède leur utilisation par les apprenants :

> une technologie intellectuelle ne permet donc pas seulement de gérer un état donné et passé du nombre mais d'anticiper sur un nouvel état, voire d'inventer une complexité. Elle n'autorise pas seulement l'émergence et la définition d'objets mais également de *Projets*. (Robert, 2000 : 105)

Internet permet d'organiser, notamment sous forme de listes (comme c'est le cas pour les hyperliens proposés par les moteurs de recherche), le nombre de documents dont la somme peut être conçue comme un *hyperdocument.* Robert (*id.* : 107-109) définit la technologie intellectuelle par une triple logique cumulative des formats et des supports (graphique, classificatrice et simulatrice) ; lesquels « n'oblitèrent pas une lecture-écriture par une autre mais multiplient les modalités de son expression » (*id.* : 109). Il s'agit donc d'envisager l'environnement en termes de plurimodalité des supports (format sur l'écran de l'ordinateur, format vidéo projeté sur écran, impression papier, utilisation sur un téléphone portable), en termes de mobilité/stabilité et de réversibilité/irréversibilité (*id.* : 111-114) qui permettent de concevoir les propriétés des documents utilisés pour le cours. En fait l'utilisation des documents combine le réversible (actualisation progressive des documents accumulés, relectures et corrections des productions) et l'irréversible (dépôt des productions relues et révisées). Le concept de technologie intellectuelle nous invite également à inscrire l'utilisation des différents

[58] Notamment la diffusion et la circulation de documents que les utilisateurs peuvent diffuser, utiliser et modifier collectivement

documents qui transitent sur la plate-forme dans le temps (notion de progression) et dans l'espace (notion de disposition, de champ et de hors-champ didactique lorsque les documents sont utilisés et/ou (re)produits en dehors de la classe et après le cours de langue). Aussi pouvons-nous décrire le fonctionnement global de la plate-forme en termes de technologie intellectuelle se caractérisant par sa capacité à traduire la pensée en documents ; à les produire et les faire circuler ; à les modifier (réversibilité) ; à les lire/consulter sous plusieurs formats ; à lister, organiser, hiérarchiser les documents, à inscrire spatialement et temporellement l'action des utilisateurs.

En somme, en ce qu'elle permet de rendre compte assez finement du potentiel des outils Internet, la notion de technologie intellectuelle pourrait être conçue comme une matrice d'affordances observables. Les apports externes à la DDLC permettent parfois de mieux comprendre les modes de fonctionnement d'un objet (ici les artefacts informatiques en réseau). Toutefois, il s'agit d'inscrire davantage la réflexion sur le rôle de l'ordinateur dans la perspective didactique qui nous intéresse en priorité. Il devient nécessaire, en particulier, de réfléchir aux effets des TICE en termes d'enseignement-apprentissage des langues, de leurs effets sur la relation pédagogique, le rôle de l'enseignant.

4.1.7 Ordinateur et enseignement : le rôle des artefacts

Legros & Crinon (2002), ainsi que Mangenot, se sont appuyés sur les travaux de Levy (1997) pour établir trois conceptions distinctes du rôle de l'ordinateur utilisé à des fins d'enseignement-apprentissage. Ces travaux sont eux-mêmes inspirés de ceux de Taylor (1980), Goody et de Bell.

4.1.7.1 L'ordinateur-tuteur

En vigueur dans les premières applications TICE, des années 80 à la moitié des années 90, cette conception reproduit la posture béhavioriste qui met l'accent sur la mise en place, chez l'apprenant, d'automatismes langagiers. Ce rôle repose sur une conception instructionniste où la relation pédagogique n'évolue pas. Dans ce contexte, l'enseignant prescrit à l'apprenant une succession d'exercices structuraux de type écouter-répéter effectués de façon individuelle. Si avec les TICE la typologie des exercices proposés aux apprenants évolue dans la diversité, il ne s'agit encore que d'environnements fermés (cédéroms), ponctuellement utiles comme ressources complémentaires, mais qui ne représentent pas de réelle innovation pédagogique. De ce point de vue, l'ordinateur comme l'enseignant restent des instructeurs.

4.1.7.2 L'ordinateur-outil

Cette conception ne présuppose pas selon Legros d' « intentions didactiques précises » (Legros, 2000 : 163). Il s'agit d'utiliser des programmes qui ne sont pas spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues mais que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités recourant par exemple au traitement de texte, à des documents authentiques. Cette conception est particulièrement présente aujourd'hui où l'utilisation des médias sociaux par les apprenants, parfois préférés aux plate-formes classiques d'apprentissage (Lamy, 2011), suscite l'intérêt des chercheurs (Zourou, 2012) pour les phénomènes d'appropriation d'artefacts non conçus à des fins pédagogiques. Cette conception du rôle du support informatique ne prend pas encore en considération les apports spécifiques de l'instrumentalisation didactique, que ce soit en termes de cognition ou en termes de valeur culturelle des artefacts. Le présupposé de neutralité de l'outil et de ce fait la minimisation des propriétés des technologies sont vivement critiqués par Rabardel (1995, in Rézeau, 2001 : 271) et remis en cause par les travaux plus récents de Belz & Thorne (2006) sur les cultures d'usage. Dès la fin des années 2000, Martel résumait assez bien ce propos :

> Si communiquer est construction interne et externe, les technologies de communication et de savoirs sont des instruments culturels tributaires de nos constructions de sens et constituantes de processus qui se déposent en sédiments culturels. (Martel, 1999 : 95)

En outre, compte tenu des schèmes mentaux qui ont participé à la construction des systèmes qui permettent techniquement cette communication (notamment les algorithmes qui sont à la base des programmes), nous aurions tout intérêt à faire évoluer la conception outil en direction d'une meilleure connaissance des effets cognitifs des artefacts. La mise en place de tâches pédagogiques sur des supports détournés de leur usage initial suppose, pour le praticien qui prépare son cours, un effort de raisonnement, de même qu'une certaine créativité. Dans ce contexte, l'enseignant, utilisateur de supports numériques, est amené à définir la pertinence de la tâche et des ressources qui lui sont associées en terme d'intégration, de scénarisation, de conception. En somme, nous ne sommes plus en présence, quoi qu'il en soit, d'une conception purement instructionniste. En effet, dans la conception « outil », le rôle modeste attribué à l'ordinateur ne doit pas faire l'économie d'un recul épistémique permettant d'en appréhender les effets potentiels (mécanisation, procéduralisation des apprentissages, rapport instrumental au savoir et à l'instrument!).

4.1.7.3 L'ordinateur enseigné

Dans ce cadre, l'ordinateur est « sous le contrôle de l'usager ». L'apprenant, le plus souvent dans le cadre de simulations, doit instruire le système, l'alimenter avec ses connaissances et son savoir-faire. Cette façon d'envisager le rôle des technologies est évidemment plus porteuse car elle rend l'apprenant actif dans une situation où il doit prendre des décisions, résoudre des problèmes, contrôler à la fois le support et ce qu'il en fait. Ce type d'environnement et cette conception impliquent des interactions entre pairs, un travail coopératif centrés sur une tâche d'apprentissage définie à l'avance. Legros (2002) dégage le potentiel cognitif de cette conception: « la construction des connaissances y est liée à la manipulation des objets d'un environnement, de l'observation des effets en retour et à la formalisation réflexive des observations opérées ». Dans cette approche, l'influence manifeste des postulats socio-constructivistes, couplée à la nécessaire réflexivité sur l'usage, placent le praticien en position d'intégrateur, de facilitateur et d'accompagnateur. Si l'enseignant participe à la conception de l'environnement, on peut même le qualifier d'architecte d'une forme de cognition élaborée. Ce qui suscite certes un enrichissement du rôle de l'enseignant, mais requiert en retour des compétences poussées, autres que celles qu'il déploie pour l'élaboration du matériel didactique « papier ». Mangenot (2000, 2005a: 315) rappelle que cette conception de l'ordinateur enseigné défendue par Papert (1981) constitue une évolution notable dans l'histoire du recours didactique aux technologies en ce qu'elle permet de dépasser le couple ordinateur tuteur/outil. Mangenot fait observer :

> la classique distinction tuteur/outil (Levy, 1997) n'est pas suffisante ; de nombreux produits sur Internet ou sur cédéroms transcendent plus ou moins ces catégories. La thèse de Levy est que l'on utilise souvent mal l'ordinateur faute d'avoir assez réfléchi au rôle que l'on veut lui faire jouer : les logiciels tutoriels, par exemple, excluent d'une certaine manière l'enseignant, puisqu'ils prennent entièrement en charge l'acte d'enseignement, de la consigne à l'évaluation des productions ; à l'inverse, si l'on prévoit d'entrée la présence de l'enseignant, il devient possible de proposer des activités plus riches, plus ouvertes, tout en faisant alors jouer un autre rôle à l'ordinateur. (Mangenot, 2000 : 40)

Cette dichotomie entre les conceptions tuteur et outil est également signalée par Rézeau :

> cette taxinomie dichotomique ne rend pas bien compte de la réalité actuelle. De nombreux dispositifs et activités d'apprentissage impliquant l'utilisation d'un ordinateur (multimédia) ne se rangent pas facilement dans l'une ou l'autre de ces deux catégories. (Rézeau, 2001 : 255)

La conception « outil », bien que contestable, est aujourd'hui la plus répandue et se démarque probablement de la conception « tuteur » pour minimiser le rôle joué par l'ordinateur dans la perspective d'un positionnement « anti-technocentré ». Il convient de préciser la classification sur les fonctions de l'outil opérée par Wolf qui en identifie quatre :

> la fonction « traitement de texte », la fonction « base de données » (dictionnaires et encyclopédies), la fonction « manipulation de données » (concordanciers) et la fonction « transfert de données » (télécommunications).
> (Wolff, 1997 in Rézeau, 2001 : 273)

Nous nous intéresserons plus précisément à la fonction traitement de texte lorsqu'il s'agira d'aborder le recours à l'ordinateur pour la production écrite. Soulignons la fonction « base de données » que nous avons auparavant évoquée sous l'expression « réservoir à ressources » mais que l'on ne saurait limiter aux seuls dictionnaires et encyclopédies. En effet, les articles de la presse en ligne, mais aussi les interactions formelles et informelles entre internautes devraient rentrer dans cette catégorie en ce qu'elles exposent la langue en usage et en contexte. La « manipulation de données » constitue en outre une exception dans les usages courants des enseignants. Cette catégorisation gagnera donc à être revue en fonction des usages didactiques les plus répandus si l'on souhaite parvenir à un panorama plus générique des usages. Retenons ici, pour l'essentiel, que le rôle attribué aux artefacts procède de conceptions théoriques (inscrit dans une logique béhaviouriste pour l'ordinateur tuteur, allant dans une direction plus cognitiviste pour l'ordinateur outil, fortement inspirées des travaux de Piaget pour ce qui est de l'ordinateur enseigné) à même d'orienter qualitativement les usages des technologies ainsi que le rôle, la posture des enseignants.

4.1.8 Typologies d'usage

Les usages de l'ordinateur étaient, rappelons-le, relativement lisibles et limités pendant la période du paradigme béhaviouriste. Avec l'évolution des technologies vers une meilleure utilisabilité (interfaces moins rudimentaires, plus souples, plus instinctives et plus esthétiques), vers une plus grande sophistication et une puissance de calcul supérieur (ajouts progressifs de fonctionnalités, possibilité de traiter des volumes d'information de nature sémiotique différente : audio, vidéo, images), les conceptions du rôle de l'ordinateur et les usages se sont diversifiés. Sur le plan macro de la formation, Degache (2006)[59] propose une typologie d'usages des TICE fondée sur le critère du mode de guidage de l'apprenant par rapport au degré d'autonomie visé par le dispositif humain et technologique :

- **l'autoformation complémentaire** : ce type d'usage renvoie à l'utilisation du libre-service (soit en parallèle du cours présentiel, soit en autonomie) ; c'est dans ce type de formation que s'inscrivent les auto-apprentissages étudiés par l'équipe du CRAPEL ou certaines des recherches menées auprès de publics non spécialistes, nommés Lansad dans la sphère francophone (voir Quintin et Masperi, 2010 pour une synthèse récente) ;
- **l'autoformation intégrée** : ce type d'usage se caractérise par une alternance fonctionnelle entre présentiel et tâches effectuées à distance ; c'est le cas par exemple des projets Forttice[60], Le Français en Première Ligne[61], ou encore GALANET[62] ;
- **le présentiel enrichi** : ce type d'usage qui caractérise notre situation est sans doute le plus répandu. La formation se déroule totalement en présentiel. Les enseignants et les apprenants utilisent des artefacts pendant la classe (diaporama, textes ou pages Internet vidéo projetés, diffusion de documents audio et/ou vidéos au format numérique, utilisation collective du traitement de texte). L'usage des TICE peut également intervenir avant ou après le cours mais ces dernières sont quoiqu'il en soit intégrées au présentiel. Cette notion de "présentiel enrichi" est également définie par Haeuw (2001) dans le cadre du référentiel Compétice, reprise par Leblanc et Roublot (2007) ;

[59] Degache reconnaît que ces typologies ne sont jamais complètement satisfaisantes car basées sur des critères spécifiques qui excluent d'autres critères de description.

[60] Pour une présentation détaillée du projet : http://cuef.u-grenoble3.fr/version-francaise/actualites/lettre-d-information/que-recouvre-le-projet-forttice--98059.kjsp

[61] Une présentation détaillée du projet et des publications sont disponibles sur le site : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

[62] Projet impliquant des équipes d'enseignants et d'apprenants italiens, espagnols, portugais, français qui réalisent à distance une revue de presse sur des sujets négociés collectivement. Une description détaillée et des publications y afférant sont disponibles à l'adresse : http://www.galanet.be/

- **l'autoformation guidée** : la formation à distance constitue l'essentiel de la formation. Il peut s'agir par exemple du master FLE à distance coorganisé par l'université Grenoble 3 et le CNED ou de formations aux langues étrangères proposées dans le cadre de l'Open -University.

Degache reconnaît que cette typologie, comme toute forme de modélisation, constitue une option possible pour rendre compte des usages didactiques mais n'en constitue pas une représentation figée. Toutefois, ce cadre reste suffisamment clair pour décrire les environnements formatifs au sein desquels le rôle des enseignants évolue.

4.1.9 Evolutions du rôle de l'enseignant

4.1.9.1 Evolutions générales

Nous avons déjà pu constater en survol que le rôle de l'enseignant évolue en rapport avec le rôle que l'on confère aux technologies. A cet égard, il est curieux de constater qu'au moment où l'approche communicative fait son entrée dans la classe de langues, les théories béhavioristes sont réutilisées dans le cadre des premières applications informatiques sur le principe stimulus-réponse, mis en œuvre par des exercices structuraux effectués sur machine à la chaîne et individuellement. Dans ce cas, la relation pédagogique n'évolue évidemment que très peu, voire pas du tout: l'enseignant peut être considéré comme une personne-ressource mais revêt encore, dans un paradigme de transmission dirigée des connaissances, la posture du prescripteur/instructeur.

Le ping-pong auto-référentiel entre la machine et l'apprenant, tombé en désuétude, est ensuite remplacé par l'approche cognitiviste computationelle qui vise l'automatisation de routines d'apprentissage et tend à reproduire chez les apprenants le schème de calcul algorithmique propre à l'ordinateur (Rézeau, 2001). Cette approche sera ensuite dépassée par les recherches sur les stratégies d'apprentissage qui articulent plus finement les dimensions cognitive, métacognitive et socioaffective (Oxford, 1990, 2004 ; O'malley & Chamot, 1990 ; Cyr, 1998). Ces recherches, héritées de la fameuse centration sur l'apprenant modifient la posture de l'enseignant à qui l'on demande de fournir un effort d'adaptation aux différences individuelles des apprenants, de stimuler leur réflexivité sur la langue et d'agir sur leur façon d'apprendre: il s'agit pour le praticien de mieux connaître ses apprenants pour mieux s'adapter à leurs schèmes d'apprentissage et de se positionner ainsi comme facilitateur.

Avec l'approche communicative, la figure de l'enseignant tend à s'effacer (en apparence). En

effet, il s'agit de distribuer le plus possible la parole aux apprenants. Le rôle de l'enseignant et la conception de sa fonction évoluent donc dans ce sens à partir des années 70. En prolongement de cette évolution, avec les recherches menées dans le cadre des auto-apprentissages (le plus souvent médiées par des ressources analogiques puis numériques) apparaissent deux figures distinctes de l'enseignant en présentiel: le « conseiller » et le « tuteur ». Ces deux notions sont marquées par une instabilité terminologique où se confondent le rôle, la fonction et la profession en soi. Le sens fort donné au terme « conseiller » ne renvoie pas seulement à un enseignant qui conseille le recours à un ensemble de ressources, mais à une figure professionnelle en centre d'auto-apprentissage qui écoute les apprenants, les incite à s'interroger, les pousse à répondre eux-mêmes à leurs questions, les aide à choisir par eux-mêmes les matériaux d'apprentissage (Carette et Castillo, 2004), les guide sans les contraindre (Rivens-Mompéan et Eisenbeis, 2009) dans un processus d'autonomisation visant à favoriser l'auto-apprentissage :

> Pour résumer on peut dire métaphoriquement que passer du rôle d'enseignant à celui de conseiller, c'est abandonner le poste de direction pour celui d'expert conseiller appelé auprès de dirigeants multiples qui ont besoin de prendre des décisions appropriées à leur situation. (Carette et Castillo, 2004 : 96)

Cette figure professionnelle du conseiller a en commun avec le tuteur d'être là sans être là, d'être présent dans le centre de ressources, sollicités ponctuellement par les apprenants. Ces deux figures, qui sont nées dans un cadre d'apprentissage spécifique, l'autoformation, véhiculent une conception de l'enseignement centrée sur le guidage, la facilitation chez les apprenants de l' « apprendre à apprendre [63]», c'est à dire l'autonomisation (Rivens-Mompéan et Eisenbeis, 2009). Le rôle du tuteur gagne également à être précisé : outre la dimension pédagogique, le terme « tuteur » peut renvoyer en Italie à une dénomination administrative (un enseignant qui n'est pas titulaire de son cours mais dispense des heures d'enseignement en présentiel). Comme nous l'avons vu plus haut, le rôle de tuteur peut également être entendu comme une conception instructionniste du recours à l'ordinateur, fondamentalement opposée à la figure du facilitateur. Enfin, dans le cadre d'environnements d'apprentissage en partie ou totalement à distance, le tuteur se voit attribué des missions précises de médiation/stimulation des interactions, de conseil technique, de gestion socio-affective. C'est pourquoi il convient de

[63] L'expression, ici nominalisée, « apprendre à apprendre » est utilisée et définie par l'un de ses fervents défenseurs : Holec (1990). Cette expression est préférée, dans le champ francophone au terme et concept de stratégie d'apprentissage (Degache, 2000 : 148).

distinguer le tuteur en centres de ressources et le tuteur en ligne (Mangenot, 2005). Pour une analyse en détail des fonctions du tuteur en ligne et du centre de ressources, nous renvoyons à l'article exhaustif de Narcy Combes (2003). Retenons pour l'essentiel que le tuteur, comme le conseiller en centres de ressources, interviennent de sorte que progressivement les apprenants aient de moins en moins besoin de l'enseignant. Toutefois, il n'est pas évident que le praticien, dans une situation en présentiel, accepte de ne plus être au centre de la relation pédagogique.

Avec ou sans TICE, du moment où l'on envisage, dans une logique innéiste post-chomskienne, la préexistence chez l'apprenant de schèmes cognitifs, de connaissances antérieures (Gaonac'h, 1991), l'enseignant tend alors à passer du statut de dispensateur des savoirs à celui d'accompagnateur ou de facilitateur proches de la philosophie générique du maître accoucheur, opposée aux conceptions empiristes et instructionnistes (Bailly, 1997 in Rézeau, 2001). Toutefois, comme la massification de l'enseignement-apprentissage ne facilite pas la mise en œuvre de principes maïeutiques-heuristiques, la figure du dispensateur des savoirs subsiste, dans les faits et dans les représentations. Quoi qu'il en soit, du fait de l'accès élargi des apprenants à d'autres moyens d'accès aux connaissances (notamment par le biais de l'Internet), l'enseignant n'est plus perçu, quoi qu'il en soit, comme le seul « dispensateur des savoirs ».

4.1.9.2 TICE et postures de l’enseignant

Narcy-Combes entend la posture comme « l'attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique » (Narcy-Combes, 2005 : 153). Selon lui, la posture de transmission de savoirs est difficilement tenable avec les TICE. En effet, du moment que les TICE suscitent des réseaux qui permettent la distribution des connaissances : « l'enseignant ne peut, en aucun cas, être transmetteur de savoir […] la relation pédagogique est de ce fait d'un autre ordre que ce que l'on imaginait auparavant » (*id.* : 148-149). Que les apprenants sachent ou non tirer profit des données de toute sorte disponible sur Internet, ces savoirs restent accessibles et de plus en plus largement exploités. Dès lors, s'impose la posture d'aide à l'apprenant, également mentionnée par Narcy-Combes.
Au delà des rôles, les postures et styles des enseignants fournissent un cadre général qui permet d'appréhender l'action didactique en fonction de facteurs techniques, objectifs mais aussi de facteurs psychologiques tels que le narcissisme, le besoin de contrôle et de reconnaissance ou la volonté marquée d'intervenir le moins possible pour rendre les apprenants indépendants. Narcy-Combes observe que cette dernière posture, à l'extrême opposé du dispensateur de savoir, peut

avoir une influence notable dans le cadre d'interaction en ligne où la figure[64] d'un enseignant qui pourvoit à tout, et notamment au savoir, subsiste encore fortement dans les cultures d'enseignement-apprentissage, notamment en milieu universitaire.

4.1.9.3 Usages des TICE et positionnement de l'enseignant : rôles ou métiers ?

Dans le cadre d'un enseignement universitaire des langues vivantes nous associons aux différents types de formation TICE, les rôles suivants :

- **L'enseignant-utilisateur** recourt aux TICE pour préparer son cours, proposer des ressources en renforcement, pour diffuser en cours des contenus au format numérique. Dans ce contexte, le rôle suppose déjà des connaissances (quels sont les sites, les portails pour l'enseignement de ma langue vivante, quels sont les logiciels disponibles, leur praticité et leur potentiel) et des compétences spécifiques (comment aller chercher l'information, les ressources, quelles stratégies et quels critères de sélection adopter pour retenir l'utilisation de telle ou telle ressource) ;
- **L'enseignant-intégrateur** propose à ses étudiants des parcours d'apprentissage en autonomie ou en semi autonomie. Plus familier des outils et des équipements, il va recourir par exemple aux laboratoires multimédias, à la visioconférence dans des objectifs définis en fonction du programme de son cours en présentiel. L'enseignant, placé sous ce rôle, s'interroge sur la plus-value didactique des équipements et des ressources multimédias et prévoit une progression en termes de compétences visées ou en termes de niveau de difficulté ;
- **Le tuteur en ligne** se trouve, quant à lui, en situation de manipuler une plate-forme d'apprentissage dotée de fonctionnalités qui lui permettent de communiquer à distance, en synchrone, en asynchrone, à l'écrit ou à l'oral avec des étudiants. Ces interactions ont généralement lieu dans le cadre de parcours qui visent des compétences linguistiques, communicationnelles, interculturelles définies au préalable par un concepteur. Il peut arriver dans le cadre de ces interactions que les rôles du tuteur et du pair natif s'intervertissent (Dejean, 2006). Barbot (2006) note que cela n'est pas sans incidence positive sur le rôle de l'apprenant qui, placé momentanément dans la position d'informateur, s'en trouve responsabilisé et valorisé.

Sur le plan linguistique et cognitif, les changements qui interviennent dans la relation

---

[64] La figure correspond ici à la posture de l'enseignant perçue par les apprenants.

pédagogique sont indéniablement d'une grande richesse lorsque l'usage des TICE a été pensé de façon innovante et intelligente. En effet, l'accès à des documents authentiques centrés non seulement sur les compétences langagières mais également sur le potentiel d'interaction suscité par la dimension interculturelle sont à même de motiver la production écrite et les interactions en ligne (Develotte, 2005). Dans le cadre du projet de recherche-action « Le français en première ligne »[65], l'enseignant fait « jouer » à des apprenants distants (australiens, japonais, espagnols...) des activités conçues par de futurs enseignants de Français Langue Etrangère. Il assure dans ce cas une médiation qui fait évoluer son rôle qualitativement. Dans ce contexte, Dejean-Thircuir (2006) observe les modifications de rôle que nous avons évoquées plus haut : des enseignants-tuteurs se posent en demandeurs d'information et des apprenants se posent en situation d'informateur ou de facilitateur. En somme, le tuteur improvise et recourt aussi bien à un « système D » coopératif pour résoudre un problème, pallier une lacune technique ponctuelle. Demaizières fait remarquer :

> Le recours habituel aux TIC ajoute encore une dimension supplémentaire à l'évolution du rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce dernier doit se vivre comme un médiateur plutôt que comme le dispensateur des savoirs. Il devra jouer des rôles spécifiques, identifiés par des étiquettes elles aussi plus spécifiques que celles de "formateur" ou "enseignant. (Demaizières, 2001 : 6)

L'enseignant a donc pour fonction d'assurer une médiation entre l'apprenant et les contenus médiatisés. L'enseignant « hyperacteur » de Barbot (2006) se transforme en caméléon[66] (du moins le voudrait-on caméléon) : on retrouve, entre autres, les termes suivants : « conseiller », « accompagnateur », « facilitateur », « tuteur », « médiateur », « modérateur », « animateur », « personne-ressource », « guide », « coach », voire « gourou ». Barbot s'inquiète à ce propos de la réapparition de « l'enseignant charismatique qui intervient en « rédempteur » (*id.* : 31) dans des situations où les TICE sont encore utilisées dans un paradigme instructionniste. Outre cette figure pour le moins problématique, l'industrialisation incontrôlée des TICE dans le champ

65 Le projet « Le Français en première ligne », initié par Mangenot, consiste à faire produire, par des étudiants en master FLE et donc futurs enseignants, des tâches pédagogiques qui sont ensuite utilisées à distance par des étudiants de FLE dans les universités partenaires. Les tâches, tutorées par les futurs enseignants qui en sont les concepteurs, font l'objet de recherches dans la perspective de la Communication Médiatisée par Ordinateur, notamment les dimensions praxéologique et interculturelle des échanges analysés. Une description du projet, des publications et des exemples de tâches peuvent être consultés à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

66 Notons également la métaphore du metteur en scène utilisée par Bailly (1997) pour rendre compte du travail opéré par l'enseignant, de répartition des tâches et de valorisation des acteurs.

éducatif dans son ensemble pourrait selon Barbot amener une dégradation du rôle de l'enseignant qui se limiterait à une « intervention floue et subalterne » (Barbot, 2006 : 31).
Quel que soit le rôle revêtu par l'enseignant, le recours aux TICE impose des compétences poussées en termes de capacité à projeter des tâches finalisées, à savoir choisir les ressources pertinentes parmi une quantité exponentielle de contenus élaborés ou non pour l'enseignement du FLE. Ce qui suppose la capacité de tri, de sélection, d'organisation des étapes en termes de progression par rapport au niveau des étudiants, de hiérarchisation, d'évaluation des ressources (utilisabilité ergonomique et esthétique des documents), d'objectivation et de recul, de planification. Il est préférable selon nous que ces aptitudes fassent l'objet de formations autonomisantes; lesquelles permettraient aux enseignants aussi bien de se resituer dans des rôles traditionnels (facilitateur, accompagnateur, animateur, producteur de matériaux didactiques) que d'appréhender de nouveaux rôles à la limite des métiers (intégrateur, concepteur, tuteur ponctuel dans des échanges en ligne).

4.1.9.4 La formation à l'utilisation des TICE

Comme nous l'avons déjà signalé, le recours des enseignants à un « système D » créatif ne peut que séduire mais ne peut probablement pas suffire pour une utilisation didactique des TICE qui soit en même temps riche et pondérée. Concevoir des matériaux didactiques n'a rien de nouveau, mais les concevoir avec les TICE appelle des compétences professionnelles supplémentaires :

> On évoquera les fonctions ou nouveaux métiers suivants : tuteur (parfois tuteur méthodologue ou tuteur disciplinaire), concepteur de matériaux pour un travail individuel, personne ressource, animateur de l'équipe d'un centre de ressources, ingénieur de formation. (Demaizières, 2001)

Ces nouvelles figures, apparues en France sont souvent associées au terme générique d' « ingénierie pédagogique » qui regroupe l'ensemble des compétences TICE des acteurs du champ éducatif. Toutefois, sans aller encore vers ce degré d'expertise maximal, Mangenot (2005a : 164) fait état pour le présentiel enrichi de « quatre compétences de bases » qui, selon le chercheur grenoblois, constituent la matrice d'autres compétences spécifiques qu'il détaille ultérieurement :

> Compétences de base :
> -savoir repérer des ressources existantes notamment à partir d'Internet ;

> -savoir évaluer une ressource multimédia : pertinence thématique, langagière ; sémiologique, ergonomique et pédagogique, fiabilité, intérêt pour les apprenants.
> -savoir intégrer une ressource multimédia ;
> -savoir créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation). (Mangenot, 2005a : 164)

L'auteur signale que le plus important ne relève pas de la compétence technique mais bien davantage d'une « réflexion approfondie sur les apports et les limites de l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues » (2005a : 165). Sur le plan institutionnel, en France, l'ensemble des compétences nécessaires pour naviguer dans la galaxie TICE a été listé systématiquement sous la forme de deux référentiels complémentaires : le référentiel Compétice, cité par Mangenot (2005a : 164) et le référentiel/certificat C2i2E[67] (Certificat Informatique et Internet volet Enseignement), indispensable pour passer les concours (enseignants de premier et second degré).

Quant aux nouveaux métiers, « concepteur multimédia », « ingénieur pédagogique », « ingénieur de formation », « chef de projet multimédia » ces derniers relèvent de figures professionnelles distinctes requérant des formations spécifiques, le plus souvent à un niveau master (Bac +5). Dans le contexte universitaire italien, ces profils, entre didactique et technique, n'existent pas encore. La formation continue des formateurs semble pour le moins opaque, voire inexistante. Cependant, c'est justement sur le plan de la formation que des efforts doivent être fournis pour que des structures facilitatrices telles que les « pôles usages » en France, inter-universitaires ou implantées dans les universités, puissent former les enseignants, non seulement sur le plan technique mais aussi et surtout sur l'exploitation didactique d'usages riches et créatifs qui rendent leurs nouveaux rôles plus attractifs.

En France, la philosophie du « faire faire » prônée par le CECRL, mise en oeuvre pour les apprenants (approche actionnelle, pédagogie de projet), l'est aussi pour former les futurs enseignants de FLE. Intégrées à la formation initiale, des Unités d'Enseignement valorisent sous forme de crédits des expériences de conception/tutorat ou de conception seule. C'est le cas par exemple du projet Forttice[68] (Soubrié, 2010). L'enseignement/apprentissage auprès des

[67] Une présentation détaillée de ce référentiel peut être consulté à l'adresse : http://www.c2i.education.fr/spip.php?article87

[68] Nous décrivons ce projet dans un article (Pederzoli et Hamon, 2012) : « Mis en place à l'université Grenoble 3 par Thierry Soubrié, Maître de Conférence en Sciences du Langage, ce projet a pour objectif de former de futurs enseignants de Français Langue Etrangère à la scénarisation pédagogique avec les TICE. Sur un semestre, des étudiants de Master FLE conçoivent et réalisent des scénarii pédagogiques qui sont ensuite utilisés par des groupes d'enseignants et d'apprenants distants. La réalisation des scenarii se fait en lien constant

enseignants de langue des compétences de base mentionnées per le C2i2E gagnerait à être systématisé au niveau de la formation initiale pour ouvrir la voie à des générations d'enseignants familiarisés avec le potentiel didactique des TICE, dotés d'une forte créativité, d'une grande rigueur (épistémologique) et d'une solide capacité d'adaptation technologique. Aujourd'hui, l'entraide se développe sous forme de communautés de pratiques informelles mais ces initiatives, qui dépendent souvent de la bonne volonté d'une personne-ressource bénévole, se heurtent à la contingence et notamment au facteur temps, à la non valorisation des initiatives, à la non stabilité des fonctions, à la précarité des statuts (Barbot, 2006 : 38). L'absence de formation et l'injonction à utiliser les TICE dans les discours institutionnels peuvent dès lors conduire à des représentations négatives de ces artefacts que les enseignants se sentent de plus en plus en devoir d'utiliser.

4.1.9.5 Modifications opérées sur la relation pédagogique

Avant que les TICE ne se développent, il a pu être question, avec la période de la centration sur l'apprenant, de voir le rôle de l'enseignant se réduire considérablement. Selon Rézeau, il n'en est rien :

> La plupart des auteurs partisans d'une pédagogie de l'apprentissage ou d'une autonomisation de l'apprenant s'accordent à dire que non seulement l'enseignant n'a pas disparu de la situation pédagogique, mais que son rôle est renforcé – il doit seulement être redéfini. (Rézeau, 2001 : 171)

Avec les TICE, le rôle de médiateur entre les apprenants et les savoirs se trouve en effet enrichi du fait de la pluri-modalité des outils permettant l'accès à des connaissances elles-aussi plurimodales. En outre, le paradigme de la complexité défendu par certains chercheurs (Puren 1998, 2002a, 2002b, 2005, 2010; Galisson 2004; Rivenc 2008) constitue déjà en soi, sans tenir compte des modifications opérées par les technologies, un affinement substantiel de la relation pédagogique par voie des multiples modes d'interrelations entre objet, sujet et savoirs. Il est donc difficilement tenable d'attribuer aux seuls TICE une complexification de la relation pédagogique formalisée par Houssaye (1998, 1999) et déjà amorcée avec la centration sur l'apprenant. En effet, les TICE introduisent un quatrième pôle qui transforme le triangle de Houssaye en carré pédagogique ; les technologies conçues en tant qu'agent (Bangou, 2006) ou

avec l'enseignant, qui propose les tâches ainsi conçues à ses apprenants. La communication entre enseignants et concepteurs se fait au moyen d'un espace aménagé sur la plate-forme d'apprentissage en ligne (Moodle) » (Pederzoli et Hamon, 2012 : 12-13). Une description du projet est également disponible à l'adresse : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_forttice

en tant qu'instrument (Rézeau, 2001 : 199, 2007). Pour Rézeau (2001 : 199 :201), les instruments jouent un rôle clef aussi bien dans la médiatisation que dans la médiation des apprentissages. L'auteur conçoit la médiation conçue d'une part comme l'ensemble des aides, (personnes et instruments) fournies à l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; d'autre part comme « l'action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments » (Rézeau, 2001 : 203). Quant à la médiatisation, cette dernière désigne, selon Rézeau, l' « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (Rézeau, 2001 : 204). Finalement, le carré pédagogique proposé par Rézeau est envisageable pour rendre compte de la relation pédagogique avant les TICE puisque l'élaboration du matériel a toujours fait partie de la panoplie de compétences de l'enseignant. Cependant, compte tenu de l'importance prise par ces instruments en termes de motivation (ouverture sur l'univers social extrascolaire, accès à des discours authentiques en contexte), il est certain que les instruments en tant que quatrième élément soulignent davantage la complexité des situations au sein desquelles peuvent être produites et utilisées des ressources qui agissent aussi bien comme « input » (sources langagières de départ), comme vecteur, support de transmission de ces mêmes ressources et comme « output » (sources langagières produites par les apprenants). Cela confère dès lors aux outils une dimension qui jusque là avait certes été considérée, mais analysée dans une moindre mesure :

> les instruments d'enseignement occupent une position privilégiée dans la situation pédagogique : ils sont les « agents doubles » de la médiation et de la médiatisation. En raison de leur caractère bifacial, les instruments d'enseignement sont en effet doublement médiateurs dans cette situation : à la fois signes visibles de la médiatisation du savoir par l'enseignant (instrumentalisation) et moyens de l'action d'apprentissage de l'élève (instrumentation). Dans ce modèle, les « machines à enseigner » et autres « artefacts non humains » semblent des acteurs prédestinés à jouer le rôle d'instruments. (Rézau, 2001 : 213)

Ce qui paraît intéressant d'observer dans cette nouvelle configuration, c'est que l'enseignant n'est plus au centre de la relation pédagogique mais se trouve déplacé en périphérie. Toutefois s'il ne se pose plus au centre en tant que posture, l'enseignant continue à occuper une position

centrale puisqu'il fournit des sources langagières aux apprenants, stimule leur activité en fonction d''objectifs et d'une progression qu'il les aide à établir eux-mêmes (par exemple, dans le cadre des auto-apprentissages), ou qu'il établit pour les apprenants en fonction de leur niveau, de leur goût, voire de l'humeur du groupe classe à un moment donné de la formation. La définition des savoirs et savoir-faire, leur organisation sont donc formalisés et concrétisés sous forme numérique de documents et de tâches accessibles et partageables à tout moment. Notons enfin que la galerie des sujets de la situation pédagogique s'élargit lorsqu'on inclut les instruments technologiques ; ce, dans la mesure où les ressources proposées par les enseignants peuvent être coproduites par un technicien, un pair, ou une tierce personne ayant produit des scénarios utilisables par d'autres enseignants. En outre, l'enseignant n'est plus le seul sujet natif de la langue cible pouvant jouer le rôle d'interlocuteur.

4.1.9.6 Représentations des TICE chez l'enseignant utilisateur

Les représentations des TICE, les croyances, la perception des enseignants en tant que novices ou experts dans l'utilisation de ces nouveaux supports sont à envisager comme des variables d'importance dans le cadre d'une approche systémique. Martel signalait déjà à la fin es années 1970 : « L'évolution de l'enseignement/ apprentissage des langues se déroule d'abord sur un toile de fond de représentations culturelles sur la technologie » (Martel, 1999 : 93). Plus tard, Narcy-Combes observe également que :

> depuis de nombreuses années, le praticien-chercheur semble devoir se situer entre une technophobie et une technophilie [...]. Or l'une et l'autre relèvent de l'affectif sans recul. Ce à quoi il est confronté, c'est à une prise de décisions avec recul, sans osciller, au gré de la mode ou des instructions, entre le rejet et l'emploi de ce que les TIC peuvent apporter. (Narcy-Combes, 2005 : 77)

Compte tenu de la façon dont les TICE ont été introduites dans le champ éducatif (la dotation en équipements s'accompagne rarement de formations auprès des utilisateurs), des formes de méfiance, voire de ressentiment tout à fait légitimes ont pu se développer, que l'on associe à une posture de rejet « technophobe » ; laquelle a pu constituer une position courante au moment où les technologies se sont développées sans recul ni soutien institutionnel (Narcy-Combes, 2005 : 78). L'investissement en temps de préparation, d'appropriation des outils, le caractère instable d'artefacts susceptibles de « planter » observés par la plupart des enseignants et des chercheurs en ALAO, certaines formes de dépendance technologique constituent des discours

récurrents que les enseignants signalent souvent, dans l'enseignement secondaire ou supérieur, aux responsables « technophiles » qui font de l'utilisation des TICE un impératif d'innovation. Si l'on ajoute à ce tableau la crainte d'une mécanisation désincarnée de l'enseignement-apprentissage, la perte de repères éthiques, épistémologiques dont nous avons traité auparavant, la crainte des enseignants, lors de la période de la conception « ordinateur tuteur », de se voir substitués à la machine, il n'est pas difficile de concevoir que la technophobie a pu constituer une forme relativement tenace de résistance aux discours commerciaux et institutionnels en œuvre lors des premières incursions de l'informatique en classe de langue. Cette position s'est trouvée de plus en plus contrebalancée par une « technophilie » de nature sociétale (Martel, 1999). Le succès florissant, malgré une situation économique maussade, des entreprises de téléphonie mobile, d'informatique et de biens électroniques témoigne de cet engouement. Les apprenants sont également devenus progressivement de jeunes adultes constamment connectés (Endrizzi, 2012) et demandeurs de tâches instrumentalisées sur ordinateur, de préférence sur Internet. L'accès aux connaissances tel qu'il opère en situation pédagogique se rapproche de plus en plus de l'agir social de référence. Ces modalités d'accès qui, dans la salle de classe et en dehors, deviennent de plus en plus instrumentales et de plus en plus ciblées peuvent entrer en conflit avec une conception humaniste du rapport à la connaissance, davantage marquée par le goût de la découverte du monde et de l'humain que l'on peut qualifiée de gratuite, désintéressée. Les attentes des étudiants en termes d'efficacité de la recherche d'informations et la prégnance, chez certains enseignants, des valeurs éducatives liées à la recherche documentaire peuvent donc entrer en conflit et/ou aboutir à la mutation des cultures didactiques.

Toutefois, il serait hasardeux d'avancer une opposition entre des apprenants technophiles ou techno-enthousiastes et des enseignants technophobes ou techno-sceptiques. Ces représentations tranchées de rejet ou d'adhésion sociale relèvent aussi bien pour les acteurs de la relation pédagogique que pour les chercheurs d'un ensemble constitué de leurs goûts, valeurs, attentes et des éventuelles contraintes perçues (Narcy-Combes, 2005 : 77). Ces représentations ne suscitent plus aujourd'hui des émotions immédiates (crainte ou euphorie). À la fin des années 1990, Martel estime qu' « une grande majorité des enseignants et enseignantes de langue se situent quelque part dans cette zone d'ambiguïté et d'inexpérience entre les technophiles et les technophobes, entre les initiés et les néophytes (...) » (Martel, 1999 : 94). Narcy-Combes invite à dépasser cette dichotomie en affirmant qu' « au delà de toute incantation, ce qui importe vraiment c'est le potentiel validé des TIC, mesuré avec recul, en fonction d'études faites par des experts des domaines concernés » (Narcy-Combes, 2005 : 127). La nécessité du recul de la part des praticiens utilisateurs de technologies se trouve illustrée par le recours à la

rétrospection[69] définie par Guichon comme «l'analyse critique d'une activité professionnelle par le biais de la confrontation d'un collectif d'individus en formation à des traces de leur activité en situation de travail » (Guichon, 2011 : 1).

Les résistances, accompagnées d'un manque de soutien institutionnel ont pour résultat, particulièrement en Italie, la mise en place de stratégies solidaires de compensations entre enseignants. Pour être positives et créatives, ces solutions, le plus souvent improvisées, n'en présentent pas moins des limites.

4.1.9.7 Le levier « bricolage » et ses limites

Du fait qu'à aucun moment de leur parcours professionnel ou de leur cursus, les enseignants n'ont pu bénéficier de formations à l'utilisation des TICE et qu'ils sont néanmoins motivés (ou poussés) à les intégrer dans leurs cours en présentiel, ils n'ont d'autre choix que de tâtonner, de procéder par essais et d'ajuster en fonction des *feedbacks* que leur fournissent leurs étudiants et/ou de leurs propres observations sur le terrain. Ce type d'utilisation est fréquent lorsque l'institution décide de se limiter à équiper les établissements. Comme cette pratique « artisanale » (sans apposer au terme de connotations péjoratives) est courante, il nous semble nécessaire de nous y arrêter. Papert (1981) s'est appuyé sur Levi Strauss (1962) pour définir et défendre ce que nous envisageons comme un mode d'appropriation par défaut des artefacts technologiques. Après avoir rappelé le caractère incident du terme « bricolage » pris dans son sens initial (lié à des activité ludiques tels que le billard ou des activités humaines telles que la chasse et l'équitation), Levi Strauss voit dans le bricoleur «celui qui œuvre des ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art » (Levi Strauss, 1962: 30). L'anthropologue associe ensuite cette figure du bricoleur à la pensée mythique des sociétés premières qu'il qualifie de « bricolage intellectuel ». Il s'agit pour le bricoleur de puiser dans un répertoire hétéroclite, les éléments du réel disponibles, à portée de main, qui permettent de résoudre un problème ou de produire des objets. Ce répertoire, pour être étendu, n'en est pas moins limité. Levi-Strauss précise ensuite son propos :

> Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos et la règle de son jeu est de

[69] Le recours à l'introspection préexiste aux TICE avec notamment les travaux en pédagogie de La Garanderie (1989).

> s'arranger avec les « moyens du bord », c'est à dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux. (Levi Strauss, 1962 : 31)

En fait, les deux éléments forts de cette description reprennent l'une des différences établies entre science et art ou artisanat : les notions de projet, de prédictibilité qui conditionnent en partie l'activité scientifique sont remplacées dans le cas du bricolage par une créativité de l' « ici et maintenant ». Dans le cas d'une situation d'enseignement, cela ne signifie pas que la planification est absente de la démarche de l'enseignant «bricoleur », mais que cette planification n'est pas déterminée à des fins de recherche, mais davantage à des fins pratiques de facilitation de l'enseignement-apprentissage. Dans la mesure où certains des enseignants de la SSLMIT ne sont pas des enseignants-chercheurs, mais des professionnels sous contrat qui transmettent leur savoir faire de traducteurs, il serait d'ailleurs vain de vouloir soumettre le choix des outils à une volonté de prédictibilité d'ordre scientifique. Tout comme la dichotomie de représentation entre art (ou « artisanat ») et science, la dimension du bricolage pour décrire l'un des aspects du métier de l'enseignant suscite des positions marquées chez les chercheurs en DLE ou en sociologie. Ainsi, Rézeau (2001 : 266) note l'acception péjorative du terme « bricolage » chez des auteures telles que Desmarais ou Demaizière, avec, bien entendu, une forme de rejet par rapport à ce que le terme désigne dans les pratiques. Selon Narcy-Combes, on retrouve cette même prise de distance chez Brodin par rapport à l'artisanat :

> Brodin affirme que chez les enseignants de langue persiste un rêve de la personnalisation de ressources pour les adapter au contexte, chaque fois spécifique de la classe et de la situation pédagogique. Elle ajoute que cela peut expliquer le succès particulier et constant, depuis les débuts de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) des langages et des logiciels auteurs et que la culture enseignante se caractérise par la prégnance du modèle artisanal qui conduit nombre d'enseignants à concevoir leurs propres documents à partir de ressources trouvées. (Narcy-Combes, 2005 : 87)

Les connotations négatives du discours sont assez évidentes, notamment avec l'emploi du terme « rêve » que l'on sent très proche d' « illusion ». Narcy-Combes définit ce qu'il entend par bricolage, en soulignant ses limites :

> le bricolage suppose des connaissances préalables, une réflexion et une « technique » mises en interaction. Il est souvent défini comme un travail dont la

> technique est improvisée, adaptée aux matériaux (aux ressources et contraintes pour nous), mais nous savons bien que si tout est trop improvisé, personne n'est en mesure d'achever ce qui a été entrepris […] Face à la pléthore d'informations, pour savoir ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de représentations erronées, les humains ne peuvent plus bricoler à l'aveuglette.
> (Narcy-Combes, 2005 : 87)

Pourtant, ce souci de répondre de façon minutieuse aux exigences de la situation pédagogique, dans l'élaboration de matériaux pédagogiques ne devrait pas à notre sens faire l'objet d'une critique aussi radicale[70], nourrie selon Rézeau (2001 : 17-18) par la promotion, au sein de la DLE, d'une conception scientiste de l'activité didactique *vs* une conception de cette dernière comme art. Ajoutons d'ailleurs que la méfiance de certains praticiens envers une conception scientifique de l'activité pédagogique est à sont tour nourrie par la posture quelque peu condescendante, voire méprisante, de chercheurs qui, durant les périodes applicationnistes de la DDLC, se sont efforcés de faire utiliser aux enseignants des modèles scientifiques (prédictibles, précalibrés) qui ne pouvaient pas s'appliquer à n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage. Cette posture verticale du chercheur envers le praticien trouve une illustration significative dans les propos de Lerbet (1984 : 35, in Rézeau, 2001 : 291) qui décrit ainsi la position de l'enseignant : « les règles de son fonctionnement sont contingentes aux circonstances, aux idéologies, aux autorités, il ne construit pas de projet cohérent fondé sur le recours […] à des grilles empruntées aux données de la science […] pour optimiser son efficacité de praticien ». Le débat, bien au delà de l'appropriation des outils technologiques, porte sur le métier d'enseignant et interroge le rapport entre la science et les appropriations des instruments sur le terrain. En effet, Lerbet, en 1984, vise davantage la conception des cours par les enseignants que l'élaboration ou la fabrication proprement dites de matériaux pédagogiques recourant à tel ou tel artefact. Pour revenir à la question d'un recours « artisanal » aux artefacts informatiques, il est probable qu'une certaine confusion entre « bricoler » des matériaux pour la classe et « bricoler » des logiciels soit à l'origine du rejet de l'approche « bricolage » par Demaizières et Dubuisson (1996 : in Rézeau, 2001 : 266), qui préconisent une séparation nette entre le concepteur informaticien et l'enseignant. Dans le cas où le praticien s'improviserait informaticien en concevant un outil, un logiciel, la critique des deux chercheuses est

[70] D'après Rézeau, d'autres chercheurs, tels qu'Aumont et Mesnier (1992 : 114 in Rézeau, 2001 : 291) présentent le bricolage comme un fait notable, voire inéluctable (Develay, 1992 : 60, in Rézeau, ibid.) « la situation pédagogique sera toujours une activité de bricolage, quelle que soit la rationalité pour l'aborder ».

concevable et compréhensible, car il est en l'occurrence légitime de préférer une distinction et un dialogue entre deux professions distinctes : l'enseignant et le concepteur de logiciels.

Rézeau (2001), quant à lui, réhabilite le concept de bricolage en s'appuyant sur les travaux de Papert (1993) et Chandler (1995), eux-même alimentés par l'ouvrage de Levi-Strauss (1962). Ces travaux soulignent l'adaptabilité, la flexibilité et la créativité induites par le recours au bricolage dans les pratiques. Cette valorisation du rapport à l'outil, qui repose sur des essais et des réajustements, s'inscrit, comme le rappelle Rézeau, dans un paradigme « constructionniste » (vs « instructionniste »). En effet, dans cette optique, il s'agit avant tout de fournir aux apprenants les « outils pour construire leur savoir » (Rézeau, 2001 : 292). Rézeau note enfin que « dans cette perspective du bricolage, l'ordinateur apparaît comme un outil idéal d'exploration du monde et d'appropriation de savoirs » (ibid.). De ce point de vue, l'ordinateur ne peut plus être neutre et dépasse de ce fait une conception outil du rôle de l'ordinateur. Rappelons à cet égard avec Mangenot (2005b : 315) que Papert, dès le début des années 1980, est l'un de ceux qui ont promu la conception de l'ordinateur enseigné où les apprenants sont au contrôle de l'outil (et non le contraire), lui transmettant des cultures d'usages qu'ils ont définis eux-même par appropriation et détournement de l'instrument. Du point de vue des enseignants, dans une logique anti-applicationniste, en l'absence de cadres formatifs visant une meilleure appropriation des instruments numériques par les praticiens, cette conception « bricolage » où interviennent des formes de contrôle de la part des enseignants utilisateurs (acquises par l'expérience sur le terrain) est préférable à des interventions de la science où certains concepts peuvent être ni pertinents, ni contrôlés. Enfin, si les pratiques artisanales s'éloignent des objectifs de prédictibilité visés par la science, nous aurions tort de croire que leur mise en place sur le terrain est dépourvue de toute forme de planification. A notre sens, dans le cas de la production écrite, ces pratiques vont en outre dans le sens d'un cumul complémentaire des conceptions « tuteur »[71], « outil » et « ordinateur enseigné ».

[71] À l'instar de Rézeau (2001 : 268), nous pensons qu'il n'est pas pertinent d'évacuer complètement la conception tuteur ; laquelle, comme les exercices structuraux en laboratoire de langue, induisent des pratiques pédagogiques, qui à dose équilibrée, en fonction de besoins localement identifiés, gardent une certaine utilité, notamment celle de fixer, le cas échéant des structures phonétiques ou textuelles par automatismes. Ces automatismes une fois acquis permettent de consacrer plus de temps à des opérations de haut niveau, relevant du sens, de interprétation fine.

4.1.10 TICE et production écrite : état de l'art

4.1.10.1 Panorama global des recherches

Comme le note Mangenot (2005b), dans les premiers temps, l'utilisation des TICE en vue de faciliter, d'optimiser la production écrite relève d'une approche didactique basée sur la conception tuteur du rôle de l'ordinateur. Il s'agit de didacticiels (logiciels produits à des fins d'apprentissage) conçus pour une utilisation en autonomie guidée ou totale. Les premiers programmes informatiques voient le jour dans le courant des années 90 et visent le plus souvent des apprenants en difficulté dans les cycles primaires et secondaires. Certains auteurs notent (Mangenot, 2003 ; Crinon, 2003) que le traitement de texte intégré aux didacticiels permet de surmonter un rapport problématique à l'écrit en déculpabilisant l'erreur, qui avec le logiciel peut être immédiatement corrigée sans l'habituelle succession de brouillons raturés qui rendent visible l'échec des élèves en difficulté. Le recours au logiciel, avec une forte médiation de l'enseignant peut ainsi être conçu comme un moyen de surmonter l'insécurité scripturale dont nous avons traité plus haut. Dès lors, le recours à l'outil informatique sera essentiellement guidé par les principes de la conception outil, avec l'utilisation du traitement de texte (logiciel produit à des fins bureautiques et non pédagogiques), des dictionnaires en ligne, des logiciels de communication (courriel, chat), ou plus récemment des programmes permettant de réaliser des cartes mentales ou heuristiques (MindMapping) pour faire surgir les idées, les concepts, les arguments avant leur mise en texte. Mangenot (2000 : 188) résume bien, en pointant les limites de l'ordinateur, l'esprit de ce type d'usage :

> On ne peut pas compter sur l'ordinateur pour évaluer les productions dépassant le niveau de la phrase. Par contre, l'ordinateur permet de présenter (et de faire manipuler) certains phénomènes complexes relevant de la linguistique textuelle de manière plus ludique et dynamique que sur le papier : les logiciels de reconstitution de texte (puzzle, texte caché, exercices à trous, mises en relation, etc) ont certainement un rôle à jouer. (Mangenot, 2000b : 188)

Sur un plan plus général, nous ne pouvons qu'adhérer aux principes favorables de l'utilisation de l'ordinateur avancés par Mangenot, en dépit de l'accent quelque peu normatif du chercheur grenoblois :

> -Les activités proposées doivent donner lieu à une authentique production, même si celle-ci est limitée en ampleur et en complexité ;

-Cette production n'est pas évaluée par la machine, afin de ne pas brider la créativité des apprenants. Elle est par contre socialisée ;
-L'outil informatique a notamment pour but de faire voir aux apprenants certains aspects complexes du "fonctionnement des discours", sans passer par un métalangage ardu et envahissant, mais à travers des "gammes d'écriture" allant de la reconstitution de textes à la rédaction assistée par des incitations, en passant par les transformations ;
-Le lien entre lecture et écriture doit être assuré, d'une manière ou d'une autre ;
-Le dispositif mis en place doit favoriser le travail de groupe, la résolution en commun de problèmes d'écriture, la relecture critique, suscitant autour de l'écran des interactions riches et variées. L'idéal est de combiner une bonne interactivité logicielle avec des interactions humaines entre pairs et avec l'enseignant. (Mangenot*,* 2000b : 190)

En ce qui concerne l'authenticité des documents que l'on demande aux apprenants de produire, il faut signaler que la perspective actionnelle, l'enseignement par les tâches, et la plupart des recherches actuelles relevant de la télécollaboration ou de la task-based-learning vont aujourd'hui dans ce sens (Soubrié, 2010 ; O'Dowd, 2011). La préconisation d'un feed-back et d'une correction par l'enseignant, plutôt que par la machine, permet d'éviter l'écueil d'une utilisation des TICE sur un mode « tuteur » et oriente davantage les usages de l'ordinateur vers la conception outil. Il paraît important de souligner la fonction et le rôle de l'observation des textes, à savoir le lien entre lecture et écriture, les aspects complexes du fonctionnement des discours. Après une période de recours généralisé à des textes littéraires (jusque dans les années 1980), cette observation vise actuellement des genres et de nouvelles formes discursives qui s'inscrivent dans le quotidien. Il peut en effet s'agir de faire observer des échanges entre internautes sur des forums de discussion, de faire commenter aux étudiants un article en ligne ou d'observer des échanges authentiques entre locuteurs natifs. Enfin, le rôle renforcé de la médiation humaine pour l'utilisation des outils informatiques constitue depuis quelques années déjà un large consensus, aussi bien chez les chercheurs que chez les praticiens.

4.1.10.2 Tentative de catégorisation des usages TICE pour la production écrite

4.1.10.2.1 Vue d'ensemble

En nous appuyant sur Mangenot (2005b) et la thèse plus récente de Aslim-YetİŞ (2008), nous proposons de catégoriser les usages et les produits qui ont fait l'objet de recherches en ALAO en les associant à la conception de l'outil dont elles peuvent relever. Il s'agira par la suite de faire état des recherches qui ont eu pour objet l'analyse de l'utilisation des outils informatiques.

Types d'outil	Usages
Didacticiels	Planification de la production Mise en texte Révision/correction Cumul progressif des trois usages
Logiciels non conçus à des fins d'apprentissage	Traitement de texte Schématisation et réalisation de cartes heuristiques Communication interpersonnelle sur un mode asynchrone (courriel, forums de discussion) Communication interpersonnelle sur un mode asynchrone (clavardage) Documentation (dictionnaires, encyclopédies en ligne)
Contenus langagiers authentiques	Intrants langagiers (articles, échanges langagiers entre natifs)
Plate-formes d'apprentissage de type LMS	Cumul des usages cités précédemment et/ou usages ponctuels recourant à l'une des fonctions disponibles (forums, clavardage, traitement de texte, glossaires, liens de documentation).

Tableau th3.8 : typologie d'instruments TICE utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite

Les didacticiels conçus à des fins d'apprentissages peuvent viser des étapes ou des aspects spécifiques de la production. Ce type d'outil renvoie, en fonction de l'utilisation qui en est faite, à une conception tuteur ou outil du rôle de l'ordinateur. Par exemple, le guidage et l'entraînement à la production écrite, assistés par des aides contextuelles, peuvent dans une conception tuteur, viser l'automatisation de certaines structures rédactionnelles à un niveau microsegmental. Dans une conception outil, ce sont davantage les possibilités d'édition et de modification de ces logiciels qui viennent supporter la facilitation des compétences rédactionnelles. Ces didacticiels ont été exploités davantage dans les années 1990 dans le cadre de projets de recherche empirique visant l'évaluation des modifications introduites par ces

outils sur les compétences langagières des apprenants.

En revanche, **les logiciels non conçus à des fins d'apprentissage**, sont plus fréquemment utilisés aujourd'hui. Ces logiciels renvoient soit à la conception « outil » visant la praticité ponctuelle des ressources disponibles en ligne, soit à la conception de l'ordinateur enseigné, lorsqu'il s'agit de concevoir des tâches visant l'élaboration collective d'un glossaire, de thésaurus ou dossiers documentaires, ou la rédaction collective d'une revue de presse.

Les contenus langagiers authentiques publiés en ligne (interactifs ou non) ne sont pas en soi des outils mais ils peuvent être instrumentalisés en tant que tels par les enseignants, via les opérations conjointes de médiatisation (fabrication, adaptation des matériaux) et de médiation (accompagnement). Dans ce cadre, l'usage didactique de ces ressources peut correspondre soit à une conception « outil » de l'ordinateur, limitée à la seule disponibilité des supports, soit à la conception de l'ordinateur enseigné s'il s'agit d'utiliser ces documents pour faire produire des textes aux apprenants. A ce titre, l'observation et l'analyse des échanges entre locuteurs natifs peut être suivie de la participation actives des étudiants à qui l'on peut demander de communiquer directement avec des locuteurs natifs en fonction d'objectifs clairement définis par l'enseignant. Le recours à ces ressources, à internet en tant que réceptacle et support d'interactions écrites, constitue un développement récent, à associer par exemple au principe de la didactique invisible (Ollivier, 2012 ; Puren et Ollivier, 2011).

Enfin, **les environnements numériques d'apprentissage multifonction** tels que les environnements numériques de travail (ENT), les bureaux virtuels, ou les plate-formes d'apprentissage de type LMS (Learning Management System) intègrent plusieurs outils logiciels non conçus paradoxalement, à des fins d'apprentissage (forums, chats, traitement de texte, glossaire etc...). Ces environnements multifonction permettent de créer des espaces de rencontre et des communautés intéressées par des projets didactiques structurés en tant que tels, comme c'est le cas avec le projet Galanet. Ils peuvent également servir à regrouper par classes et niveaux, en restant dans un univers scolaire protégé, des cours mis à disposition des étudiants ou des tâches ponctuelles recourant à l'une ou l'autre des fonctionnalités disponibles (clavardage, forums, constitution de glossaires électroniques etc.). La fonction de ces outils, de plus en plus utilisés dans les universités, peut relever d'une conception tuteur (possibilité de mettre en place des exercices autocorrectifs, mise en ligne de cours), d'une conception « outil » (communication ponctuelle avec les étudiants, utilisation d'outils organisationnels tels que les

calendriers partagés), d'une conception « tutee » si l'enseignant met en place un projet d'écriture collaborative. En fonction des degrés d'usages définis par les enseignants, certaines tâches sur ces environnement peuvent naturellement cumuler des usages qui relèvent de ces trois conceptions. Nous allons en premier lieu nous pencher plus en détail sur les didacticiels. Puis en ce qui concerne les logiciels non conçus à des fins d'apprentissage nous nous limiterons à l'étude spécifique du traitement de texte. Enfin, nous nous intéresserons aux pratiques didactiques qui visent l'écrit et la grammaire à partir des contenus langagiers authentiques disponibles sur internet (par exemple des interactions en ligne sur la presse en ligne grand public). En revanche nous n'aborderons pas le cas des plates-formes de type LMS (learning management system) qui ne constituent pas en soi un instrument direct pour la pratique de l'écrit et intègrent les fonctionnalités habituelles du traitement de texte. En outre, la plupart des écrits scientifiques sur le sujet visent davantage les aspects informatiques que les aspects pédagogiques.

4.1.10.2.2 Les didacticiels

Malgré leur intérêt dans un contexte d'utilisation collective orchestrée et suivie par l'enseignant (Mangenot, 1996, 2004, 2005), la plupart de ces didacticiels sont aujourd'hui tombés en désuétude, du fait peut-être d'une interface un peu austère mais également parce que les enseignants préfèrent la possibilité de s'approprier les outils :

> Les enseignants, TICE ou pas TICE, souhaitent conserver leur liberté pédagogique. Or, les logiciels pédagogiques ont justement la particularité d'être pédagogiquement formatés. C'est pourquoi les enseignants ont une préférence pour les logiciels, comme le traitement de texte qui sont pédagogiquement neutres. (Pouts-Lajut, 2003 : 22)

Pourtant, certaines fonctionnalités du logiciel « Gammes d'écriture »[72] proposent des pistes de travail intéressantes pour les enseignants dans une perspective cognitive de délestage d'informations. « Gammes d'écriture » est un traitement de texte amélioré, conçu conjointement par des enseignants et des informaticiens. Ce didacticiel, qui vise un public d'étudiants de FLE avancés, permet un guidage progressif des compétences rédactionnelles, jouant, au moyen

[72] Notons que ce logiciel est la version française d'un projet initié par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia & Degl'Innocenti, 1992) auteurs de « Scrivere con Word Prof » adapté pour un public de français langue maternelle mais utilisable comme le souligne Mangenot par des apprenants avancés de FLE dans l'objectif de « développer des capacités en expression écrite (Mangenot, 2000 : 191).

d'une base de textes courts (dénommé « bibliothèque »), sur la mise en œuvre des processus de bas niveau et de haut niveau. Selon Mangenot, ce programme permet de

> faire prendre en charge la production textuelle par la machine pour que l'élève concentre son attention sur un autre niveau, tantôt la planification, tantôt la mise en mots, tantôt la recherche d'un vocabulaire plus riche, etc... Gammes d'écriture propose aussi des matrices de textes argumentatifs qui permettent à l'élève de se concentrer sur la rédaction de ses arguments sans se soucier de la planification de son texte. (Mangenot, 2003: 21)

Toutefois, si l'on conçoit que la production relève d'opérations récursives d'un niveau à l'autre, cette segmentation est contestable. Elle peut néanmoins être utile à des fins de ciblage sur des difficultés observées dans le cadre d'une utilisation en pédagogie différenciée. Ce qui, selon Mangenot, semble d'ailleurs le point fort du logiciel, apprécié des étudiants qui peuvent travailler à leur propre rythme, suivis par l'enseignant qui passe de dyade à dyade pour noter d'éventuels progrès ou difficultés.

Dans l'ensemble, les recherches empiriques menées sur le versant de la planification textuelle assistée par ordinateur ne permettent pas de dégager d'effets automatiques sur la production langagière des apprenants (Lansmann & al, 1993 ; Snyder, 1994). Certaines recherches soulignent même une certaine forme de contre-productivité (Cochran-Smith, 1991). Toutefois, des effets positifs ont pu être observés lorsque des messages d'aide[73] intégrées au programme, proposent aux apprenants, sous forme de questions, un guidage progressif pour faciliter, par exemple, la mise en place des idées, des arguments et des contenus de la production visée (Reed, 1992, Bonk & Reynold, 1992, Anderson, 1988). En ce qui concerne l'examen des logiciels qui ont pour fonction principale de faciliter la mise en texte, les différences sont peu sensibles, en termes de qualité linguistique, entre les productions réalisées avec des supports papier traditionnels et celles réalisées dans des environnements numériques didactisés (Schramm, 1989, Dalton & Hannafin, 1987, Cochran-Smith, 1989). Enfin, les didacticiels permettant de travailler les opérations constitutives de la révision (remplacement, ajout, suppression et déplacement) peuvent être eux aussi contre-productifs (Genevaix et Gervaix, 1992 in Crinon, 2000 : 51) avec, sur format papier, contrairement au format électronique, de plus nombreuses modifications observées chez les apprenants ainsi qu'un accent porté sur le

[73] Messages qui apparaissent aux étudiants dans une petite fenêtre de type « pop-up », en leur suggérant des suggestions de solution à partir de liens hypertextuels.

sens. Il paraît intéressant de noter, à la suite de Crinon (2000), une meilleure révision de la part des apprenants lorsque la lecture sur écran s'accompagne d'un va-et-vient entre l'écran et les textes imprimés, car ce cumul des formats va dans le sens d'un outil envisagé comme technologie intellectuelle telle que définie par Robert (2000). Si l'on envisage la tendance technologique actuelle du nomadisme avec des appareils et des supports qui renforcent la flexibilité, l'élasticité des documents, l'observation de Crinon pourrait d'ailleurs porter à une analyse des usages allant dans la direction de cette plurimodalité des supports d'écriture. Pour revenir aux premières études empiriques sur l'utilisation des didacticiels, c'est surtout en termes de motivation, de quantité et de volume des textes produits que l'on observe une nette amélioration en faveur des didacticiels analysés (Bangerts-Drowns, 1983 ; Phinney, 1996 ; Desmarais, 1998 ; Bisaillon, 1996). Crinon (2003), quant à lui, considère que les changements introduits par les TICE doivent être envisagés au niveau des pratiques d'apprentissage et non en termes de modifications sur les compétences langagières au niveau somatif. Mangenot (2003) et Bisaillon (1996) insistent sur le plaisir des enfants à écrire avec les artefacts informatiques. A cet égard, le caractère physique de la manipulation des touches et le développement des technologies tactiles viennent renforcer l'accent mis par les concepteurs de ces outils sur un retour au mode d'appropriation indiciel des connaissances et des objets physiques, propres aux premières phases de développement cognitif des enfants. Le plaisir de la régression que nous observons chez nos étudiants, mais aussi chez des adultes en formation initiale, pourraient dès lors contribuer à désinhiber davantage le rapport au texte et à ce que transmet le texte (connaissances, émotions). Toutefois ces tendances, encore trop récentes ne permettent à l'heure actuelle que la formulation d'hypothèses de travail.

En ce qui concerne les premières recherches empiriques qui couvrent les années 1990, il est parfois difficile de distinguer ce qui relève des outils spécifiques (aides locales, guidage, bibliothèques de texte, fonctions ciblant l'une ou l'autre des étapes de la production) et ce qui relève des outils génériques intégrés à ce logiciel tel que le traitement de texte. En effet, en ce qui concerne la révision, contrairement à Genevais et Gervaix, Bisaillon (1997, in Desmarais, 1998 : 196-197) tire des résultats encourageants en faveur du traitement de texte : « l'enseignement de stratégies de révision, combiné avec l'utilisation du traitement de texte est un moyen d'améliorer la qualité de la révision autant que la qualité des écrits ». Il convient donc de se pencher plus spécifiquement sur les logiciels courants d'écriture informatique que les enseignants et les apprenants peuvent être amenés à utiliser conjointement pour le renforcement des compétences en production écrite.

4.1.10.2.3 Un logiciel non conçu à des fins d'apprentissage : le traitement de texte

Rappelons que pour Wolff (1997) le « traitement de texte » constitue l'une des quatre utilisations du support informatique visant la fonction de l'ordinateur conçu dans une perspective outil. Rejetée par un certain nombre de chercheurs et d'enseignants comme ne faisant pas partie de l'enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), cette utilisation occupe pour Rézeau « une place à part dans le domaine de l'ALAO » (Rézeau, 2001 : 273). Les études qui se sont efforcées d'évaluer les effets de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité des productions écrites aboutissent à des constats peu concluants (Chenik, 1992 : 535). La plupart des travaux rejoint les observations de Crinon (2003 : 20) sur l'utilisation des didacticiels : l'utilisation de l'outil bureautique constitue un apport significatif qu'il faut envisager en termes de modifications positives sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. Enfin, Crinon (*id.*) observe d'une part que le traitement de texte est très peu traité dans la littérature francophone et que, d'autre part, les recherches anglosaxonnes témoignent d'un certain scepticisme, si ce n'est de la désillusion par rapport à des attentes formulées sur la plue-value de l'outil bureautique. Les insuffisances de l'outil ont conduit certains chercheurs comme Wolff (1997) ou Mangenot (1996, 1998, 2000) à réaliser des programmes fondés sur les bases du traitement de texte mais intégrant d'autres fonctionnalités de guidage ou d'observation (la bibliothèque dans le logiciel « Gammes d'écritures »). En soi, ce n'est donc pas ce que Mangenot appelle un semi-tutoriel qui va constituer l'intérêt du traitement de texte amélioré, mais son utilisation en classe dans des séances de semi-autonomie, alternées avec des séances de mise en commun. Ces séances sont très fortement médiées par l'enseignant.

Notons qu'aujourd'hui certaines fonctions du traitement de texte qui permettent de garder trace des révisions/corrections apportées sur un document se sont développées et se sont sensiblement améliorées, rendant possible le suivi de la réécriture. Ce type de tâches exploitant les fonctions d'annotation (Gardy, 2011) constituent selon nous un apport significatif par rapport aux premières versions des traitement de texte qui ont été analysées dans les années 1990, car ces fonctions permettent de guider et d'archiver l'histoire de l'écriture d'un texte, et donc de retracer en partie les étapes de sa production, du brouillon aux révisions finales.

A la suite de Bereiter & Scardamalia (1986) ou Daiute (1985), et compte tenu des difficultés spécifiques de l'écrit énoncées par Wolff (1991 : 110, in Mangenot, 2000b) pouvant induire des effets de surcharge cognitive, Mangenot (2000b) se prononce en faveur d'aides ou facilitations procédurales, c'est à dire d'un guidage centré sur le processus rédactionnel qui laisse au second plan l'analyse d'improbables effets directs sur la qualité des productions en termes morpho-

lexicaux, morphosyntaxiques, en termes d'articulation entre cohésion et cohérence. Cette perspective d'effets du traitement de texte en termes de modifications sur l'activité d'apprentissage amène Mangenot (2000b : 188) à relever l'effet de convergence de l'écran (Dam, Legehausen & Wolff, 1990), qui stimule des commentaires et des discussions soit en dyade soit au niveau du groupe classe dans son ensemble. Ces échanges de nature métalinguistique auraient bien évidemment leur place dans un contexte d'enseignement de la production écrite à des étudiants avancés qui gagnent à développer une attitude réflexive. Le chercheur grenoblois signale également un effet de distanciation du scripteur pouvant agir positivement sur le rapport des apprenants à l'écrit (Mangenot, 2000b : 190).

Certains auteurs (Romainville & Donnay, 1987 ; Mangenot, 1996) estiment que le traitement de texte permet un apprentissage par la simulation : on peut en effet considérer le texte sur écran, encore virtuel et manipulable à l'infini, comme une simulation du texte définitif qui sera envoyé à son destinataire, le scripteur étant en même temps lecteur, de manière plus distanciée que sur le papier (cf. également Dam, Legenhausen & Wolff, 1990). Si l'on combine cette propriété avec la focalisation mentionnée plus haut, on peut conclure que le traitement de texte a tout à fait sa place dans une approche pédagogique socioconstructiviste, à la condition d'une part de faire travailler les apprenants par deux (ou trois), d'autre part de prévoir une intervention pédagogique. (Mangenot, 2000b : 190)

Ajoutons à cette observation le fait que les équipements dans les établissements, certes répartis de façon inégale, permettent toutefois aujourd'hui de vidéoprojeter un document texte en cours de rédaction pour l'ensemble de la classe. Cette évolution technique facilite potentiellement des tâches collectives d'analyse de textes en observation qui constitue l'une des conditions préalables à une appropriation des phénomènes et mécanismes textuels (Peytard et Moirand, 1992 : 51). L'expérience menée par Mangenot avec le logiciel « Gammes d'écriture » va dans ce sens. Le logiciel « Gammes d'écriture », rappelons-le, est un traitement de texte amélioré, conçu conjointement par des enseignants et des informaticiens. Ce logiciel, ou plutôt ce didacticiel, vise un public d'étudiants de FLE avancés. Les résultats observés et l'approche retenue cadrent donc avec notre public d'étudiants de la SSLMIT et les objectifs visés par les enseignants pour les cours de langue et médiation : un renforcement progressif, et un affinement des compétences écrites de futurs traducteurs et interprètes.

4.1.10.2.4 Ecritures collaboratives et contenus langagiers authentiques

Depuis peu, les recherches et les expérimentations relatives à la production écrite avec les TICE s'orientent de façon plus significative sur l'utilisation collective des logiciels qui intègrent des systèmes d'aide, d'outils hypertextuels de suggestions et conseils visant à guider l'apprenti scripteur. Par exemple Barbazan (2011) souligne l'intérêt d'un recours aux technologies visant la déconstruction de schèmes grammaticaux erronés. La chercheuse s'appuie sur l'utilisation de forums de discussion à des fins de réflexivité collective. Son approche de l'enseignement-apprentissage d'une grammaire du discours concerne des étudiants avancés. Barbazan met l'accent sur l'identification collective de charnières textuelles permettant de contrer des erreurs dues à la fossilisation de règles grammaticales absolues, décontextualisées qui ne dépassent pas le niveau de la phrase. Ces règles induisent des connaissances parcellisées sans lien avec la dimension communicative. En effet, dans la plupart des manuels de FLE, l'imparfait est exclusivement associé, à tort, à une action répétitive sans indicateurs temporels et le passé simple est très souvent de façon schématique à un événement ponctuel. Selon l'auteure, le recours aux forums de discussion, dans une perspective métalinguistique et métacognitive, permettrait d'une part de contextualiser davantage l'observation des temps verbaux et, d'autre part, de motiver davantage les apprenants :

> Oser formuler des difficultés d'emploi ou des questions à propos du potentiel prédictif des règles grammaticales a le plus souvent un effet très motivant sur les apprenants, qui s'autorisent à se libérer d'une représentation sacralisée, mais aussi inhibante de la grammaire et de "l'Écrit" du grammairien. La frustration des difficultés de production n'est plus une honte individuelle, mais un ciment fédérateur entre apprenants, dont la majorité développe à ce moment le désir de verbaliser sa propre expérience et de discuter des hypothèses à propos de l'origine des erreurs. (Barbazan, 2011 : 56)[74]

Ces remarques qui résultent d'observations en présentiel sont potentiellement valables dans un environnement de type forum. L'on pourra évidemment regretter que ces observations restent de l'ordre de la spéculation. Dans le cadre décrit par l'auteure, le recours au système hypertexte fabriqué par Rouet (2003) n'est pas expérimenté avec les apprenants. Toutefois, Barbazan

[74] Dans le document en ligne que nous avons consulté, les pages de l'article ne sont pas numérotées. Le numéro que nous indiquons après l'année de publication désigne le numéro du paragraphe.

(2011) souligne que le caractère dynamique du texte informatisé, assorti d'aides contextuelles, constitue un moyen de mettre en valeur les indices saillants de certains phénomènes grammaticaux tels que les cadratifs, les connecteurs, les déterminants, les pronoms ou les anaphores. Ces aides informatiques intégrées au traitement de texte sont à même d'éclairer et d'expliquer, de façon contextuelle, le recours à tel ou tel temps verbal au niveau du texte. Ce qui porte la chercheuse à émettre l'hypothèse que

> Les Tice (entre autres l'hypertexte, mais aussi l'exploitation de la dimension visuelle, cf. Lehuen & Kitlinska, 2006) favorisent l'intégration effective de l'énonciation et du texte au cœur des contenus d'enseignement grammaticaux. Ils peuvent favoriser aussi l'acquisition de routines de compréhension de textes (et corrélativement de routines de production verbale) à tous les niveaux (sociolinguistique, pragmatique, lexical, grammatical, phonétique).
> (Barbazan, 2011 : 81)

Barbazan, qui observe un engagement théorique socio-constructiviste des didacticiens, renforce ici la nécessité de recourir, sans verser dans l'applicationnisme, à une démarche qui associe les dimensions linguistiques et cognitives. L'on retrouve cette association des deux dimensions chez Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf et Gabsi (2007) dans le cadre d'une recherche portant sur la rédaction collaborative de textes en langue maternelle et FLE. L'étude menée par ce groupe de chercheurs vise des élèves français et algériens, encadrés par leurs enseignants, qui doivent communiquer à distance pour travailler conjointement sur la compréhension d'un texte commun et sur une production à partir de ce texte (co-étayée par les élèves français). Les chercheurs observent :

> si la co-révision facilite la décentration du scripteur et donc le retraitement et la réécriture, les problèmes soulevés par la prise en compte des contextes linguistiques et culturels du co-réviseur sont innombrables et ouvrent de nouvelles perspectives à la recherche. (Legros et *al.*, 2007 : 48)

L'ensemble de la recherche va dans la direction d'une analyse qui intègre donc la dimension culturelle, voire anthropologique, dans la mesure où les résultats obtenus « mettent ainsi en évidence des rapports nouveaux de l'apprenant aux savoirs » et « contribuent à enrichir la conception des systèmes de questionnement et les closed hypertext systems […] ainsi que les système d'aide au (co) apprentissage à distance (open-ended internet environments) » (Legros

et *al.*, 2007 : 49). Notons en outre que contrairement à Barbazan (2011), les auteurs préfèrent envisager l'analyse des outils, non en termes d'utilisabilité (visant le potentiel des outils) mais en termes d'usage, c'est à dire les pratiques effectives.

Les postulats socio-constructivistes, qui ont le mérite d'intégrer fortement la dimension culturelle de l'environnement numérique et des acteurs, appuient d'autres recherches pour les compétences écrites en anglais (Bonassies, 2006). Signalons également des travaux menés sur le sujet en sciences de l'éducation (Bedel & Falbo, 2012) ; une thèse récente consacrée à la révision collaborative en FLE (Do, 2011). Lewis et Sticler (2007) s'intéressent aux stratégies collaboratives qui entrent en compte pour les compétences écrites en LE dans des projets de type tandem. Encore plus récemment, comme nous l'avons signalé précédemment, ce sont les pratiques informelles d'écriture sur les réseaux sociaux qui suscitent l'attention des chercheurs (Zourou, 2012 ; Lamy, 2011). Mais les études relatives à l'écriture guidée en L2, d'éventuels apports de ces pratiques intégrées au présentiel en sont encore à l'état embryonnaire, nous incitant de ce fait à la prudence. En outre, l'insuffisance des résultats obtenus à ce jour nous obligerait à spéculer et à raisonner en termes d'utilisabilité.

4.1.11 Conclusions

Le traitement de texte, les aides ponctuelles et les outils de communication, d'écriture collaborative peuvent être conçus comme des instruments médiatisés et didactisés par l'enseignant dans le but de faciliter l'acquisition, chez les apprenants, de savoirs et de savoir-faire. Toutefois, une conception de l'outil informatique en tant que fin ou en tant qu'automate peut porter à une instrumentalisation excessive de l'enseignement-apprentissage. L'approche par compétences en œuvre dans les politiques éducatives des pays de l'Union européenne est en outre susceptible d'accentuer la mise en place d'un tour de pensée axé sur la rentabilité, l'utilité et le profit qui vont plus dans le sens de logiques économiques que dans celui d'une pédagogie humaniste. Pourtant l'humanisme et les défenseurs d'une pédagogie éducative semblent revenir sur le devant de la scène et s'inscrire en contrepoints de cette tendance au pragmatisme à grande et petite échelle. Cet équilibre se manifeste par différents phénomènes observables depuis une dizaine d'années : la diversité, en quantité et qualité, des inputs langagiers et culturels disponibles sur Internet, la dimension sociale et informelle des apprentissages qui s'affirme avec les usages collectifs des réseaux sociaux (en milieu naturel, et/ou scolaire), l'affirmation des théories socio-constructivistes dans le champ de l'A.L.A.O, la place et les effets des émotions (courant expérentialiste des neurosciences) tendent à mettre l'accent sur une

articulation encore non définie entre affect et intellect, entre volet éducatif et volet instructif. Dans ce cadre, la didactique de l'écrit, sur un plan global, gagne à équilibrer ces deux volets de l'instruction et de l'éducation qui ne sont pas incompatibles. En effet, il est tout à fait possible de former des scripteurs, des rédacteurs et de futurs traducteurs et interprètes à la fois dans une visée humaniste, en donnant aux apprenants l'envie et les moyens intellectuels d'appréhender l'écrit dans la diversité sémiotiques de ses formes, et dans une visée pragmatique où la compétence prend en compte l'utilisation des outils technologiques afin de produire de façon efficace des textes de qualité qui répondent à une demande sociale : celle du monde professionnel de la traduction et de l'interprétariat.

4.2 Didactique de la traduction et technologies

4.2.1 Introduction

Il est important de souligner, avant toute chose, que les précautions d'ordre éthique, épistémologique et logique que nous avons mises en évidence dans le chapitre précédent s'appliquent également à l'utilisation des technologies pour l'enseignement-apprentissage de la traduction en langue étrangère (et maternelle bien entendu). En effet, les pratiques actuelles des traducteurs étant indissociables, sur le plan professionnel, des outils informatiques d'assistance à la traduction, il devient impossible d'écarter la question technologique des problématiques théoriques. Bien plus, l'utilisation massive de ces outils soulève des interrogations fondamentales. Ces questions peuvent être relatives à la nature de l'assistance technologique (complète dans le cas de la traduction automatique, partielle dans le cas des outils de TAO, Traduction Assistée par Ordinateur), le degré d'automatisation (Guidère, 2010 : 134), liées au degré de mécanisation dans un contexte d'industrialisation des productions langagières. L'augmentation en besoins de traitement informatique de la langue (TIL) ou traitement automatique de la langue (TAL) recouvre des réalité et des applications variées regroupées sous le terme d' « industries de la langue ». Nous n'aborderons pas en détail ce secteur particulier, à la frontière entre traductologie appliquée, sciences du langage et informatique, mais nous renvoyons, pour des synthèses exhaustives, à Corbeil (1990), à l'ouvrage collectif rédigé par le GRILL (Groupe de Réflexion sur les Industries de l'Information et les Industries de la Langue (2005). Retenons pour l'essentiel que l'impact des technologies peut faire l'objet d'analyses en termes théoriques et pratiques. Par exemple, le développement de nouvelles finalités de la traduction, telles que la localisation et la globalisation ou la veille multilingue[75], modifient profondément le rôle du traducteur qui non seulement doit répondre à des impératifs conjoints de rapidité et de qualité, mais doit aussi savoir manier des artefacts certes dotés de fonctions de plus en plus sophistiquées mais encore bien souvent décontextualisés. Si le traducteur ne se voit pas substitué par la machine, il est aujourd'hui dans la plupart des cas, même parfois pour la traduction littéraire, amené à travailler sur un poste de travail (« workstation », Hartley, 2009)

[75] Guidère définit ainsi ce qu'il entend par veille multilingue : « expression générique qui englobe plusieurs types de veilles spécifiques telles que la veille technologique, la veille scientifique ou la veille juridique. Elle recourt aux techniques de recherche documentaire et de traitement de l'information en plusieurs langues (Guidère, 2010 : 127). Le chercheur genevois précise ensuite que le traducteur est de plus amené à intervenir en amont de la traduction. Sa connaissance de plusieurs langues facilite l'extraction ciblée d'informations dans un domaine d'activité spécifique (saisie des mots clefs pertinents dans les moteurs de recherche, interprétation des résultats).

sur lequel, dans le pire des cas, son travail peut se trouver réduit à une vérification de traductions produites automatiquement. Bien que de nombreux progrès aient vu le jour en termes d'outils de traduction, de dictionnaires, de glossaires (assistée ou automatique), on observe que ces outils, notamment les glossaires terminologiques ou les mémoires de traduction ne fournissent pas encore d'informations contextuelles suffisantes (Gaudin, 2003 ; Guidère, 2010, Hartley, 2009) ; ce qui rend la petite main et le cerveau humains encore indispensables. De plus, Hartley (2009) note que l'industrialisation et la « technologisation » du secteur professionnel ont conduit, outre les impératifs parfois peu compatibles d'efficacité et de qualité, à des configurations de travail où le traducteur n'est plus seul devant son écran, ses livres ou ses dictionnaires, mais qu'il est de plus en plus amené à travailler en équipe, en collaboration avec d'autres agents de la chaîne de production traductive. Toutefois, dans d'autres contextes (travail en free-lance, par exemple), si le travail est moins collectif, l'utilisation de l'ordinateur permet au traducteur de se connecter à d'autres membres de la communauté. En somme, ce dernier est potentiellement moins isolé. Qu'il s'agisse de traitement informatique de la langue ou d'outils de communication, il est évident que la formation des traducteurs doit répondre au mieux aux attentes des professionnels du secteur. Comment l'Université peut-elle s'adapter à cette nouvelle donne ? Comment va t-elle parvenir à concilier impératifs sociétaux (la demande forte des entreprises en traducteurs « high tech ») et vocation humaniste d'une discipline, la traduction qui ne requiert pas seulement des compétences techniques poussées mais aussi et surtout des intelligences ouvertes, vives, profondes ?

Dans la mesure où la formation proposée à la SSLMIT pourrait être définie comme professionalisante, du moins en partie, il est impensable d'ignorer les besoins des entreprises en termes de compétence technique des futurs traducteurs. La didactique de la traduction, en tant que branche de la traductologie appliquée (Holmes, 1972), va donc devoir s'attacher à comprendre, à mesurer et à formaliser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la compétence et/ou de l'acte traductif en tenant compte de la place occupée par les artefacts. Dans ce contexte, il sera nécessaire d'opérer des distinctions claires entre plusieurs niveaux d'intervention de l'analyse. La première différence, à un niveau macro, doit être opérée sur le sujet traduisant qui peut être soit le traducteur en milieu « naturel », professionnel, soit le formateur, soit l'apprenti-traducteur en milieu scolaire. Qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre sujet, l'examen du rôle et de l'utilisation des outils technologiques gagnera, quoi qu'il en soit, à s'inscrire dans le champ disciplinaire de la traductologie et de deux branches distinctes de la traductologie appliquée.

En effet, Guidère fait remarquer :

> Les contours de la traductique sont encore imprécis et mal définis : les uns la considèrent simplement comme la branche appliquée de la traductologie, les autres la rattachent à la linguistique appliquée ou au Traitement Automatique du Langage (TAL). C'est pourquoi elle apparaît aujourd'hui comme un domaine en plein essor mais soumis à des tensions et des clivages importants : d'un côté les applications pratiques opposées aux recherches théoriques ; de l'autre le recours aux techniques linguistiques et informatiques par opposition aux approches proprement traductologiques. Ces tensions proviennent essentiellement des différentes disciplines connexes […] et qui peuvent se disputer son ancrage théorique à la linguistique, l'informatique, la traductologie, l'intelligence artificielle ou encore les sciences cognitives. (Guidère, 2010 : 134)

Le chercheur souligne en outre qu'en fonction des disciplines qui gravitent autour de l'objet, le point de vue et les objectifs vont évidemment varier et ne pas correspondre aux besoins spécifiques de description et d'analyse de la traductologie. Ainsi, comme pour la didactique des langues, l'interdisciplinarité va donc devoir être apprivoisée et replacée dans le cadre de la discipline de référence, qui sera dans notre cas, à un niveau méta, la traductologie et à un niveau spécifique deux environnements de la traductologie appliquée : l'environnement professionnel et l'environnement de la formation (didactique de la traduction). Cette délimitation disciplinaire est une nécessité car le recours aux machines en situation professionnelle appelle plusieurs niveaux d'analyse : la conception des outils, l'utilisation des outils, la nature et les fonctions de ces outils, les rétroactions du traducteur par rapport aux usages professionnels des instruments. Les signalements d’éventuelles anomalies, les suggestions d'amélioration de l'utilisateur vont ensuite permettre aux concepteurs d'affiner, de perfectionner les outils. En situation de formation, les niveaux d'analyse peuvent également porter à confusion car l'examen théorique peut porter soit sur l'utilisation collective et individuelle des outils technologiques pour enseigner-apprendre la langue, soit sur la formation à leur utilisation, en vue de mettre en place chez les apprenants une compétence technique visant l'utilisation d'outils professionnels spécifiques pour la traduction.

C'est pourquoi nous consacrerons une première partie de notre réflexion au champ d'intervention de la traductologie appliquée concernant les traducteurs, et traiterons ensuite de façon distincte, dans une deuxième partie, les aspects du rapport entre traduction et

technologies relatifs à la formation, en nous intéressant à l'utilisation des artefacts des enseignants et apprentis-traducteurs. En ce qui concerne le cadre global qui intéresse les traducteurs et les chercheurs, nous nous efforcerons, dans un premier temps, de dresser un panorama historique du rapport entre traduction et informatique en mettant l'accent sur l'évolution des paradigmes théoriques en traductologie. Nous tenterons ensuite d'établir une catégorisation des usages et des modalités d'utilisation des technologies.

En ce qui concerne le volet de la formation, beaucoup plus récent et moins traité par la théorie traductologique, nous nous pencherons sur les paradigmes actuels de recherche en termes d'usages didactiques des artefacts technologiques.

4.2.2 Traduction et technologies : état de l'art

4.2.2.1 Les premiers pas de la traduction automatique

Nous nous efforcerons ici de parcourir, de façon non exhaustive, l'évolution de recherches qui serviront de base à de nombreuses applications logicielles utilisées par les traducteurs, notamment les logiciels de TAO, mais aussi, en recherche, les concordanciers, l'analyse de corpus bilingues parallèles, comparables. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la synthèse de Léon (2002) et le chapitre que Guidère (2010 : 147-154) consacre à la question.

Comme pour les technologies (non numériques au départ) utilisées pour la méthode audio-orale visant à former rapidement les militaires qui partaient pour la Corée, le développement de la Traduction Automatique (désormais dénommée sous l'acronyme TA), répond à un besoin militaire de communication et de logistique. Il s'agissait en fait, dans le cas de la TA, de mettre en place des « systèmes de cryptographie et de traduction susceptibles de faciliter le renseignement en langues étrangères dans le contexte de la guerre froide naissante » (Guidère, 2010 : 147). Contrairement à la T.A.O (Traduction Assistée par Ordinateur), la T.A est supposée prendre en charge, mécaniser informatiquement la totalité du processus traductif. D'où les nombreuses critiques, comme en EAO avec la conception tuteur, qui avancent le fait que la machine ne saurait se substituer dans le premier cas à l'enseignant, dans le second cas au traducteur. Guidère nous rappelle que les programmes ont été initiés dès les années 1940. Les chercheurs, conscients des limites, s'efforceront cependant de répondre aux attentes des ministères de tutelle, sans arriver finalement à des résultats suffisamment convaincants et exploitables à large échelle. Guidère note que les travaux, orientés sur des approches statistiques, sémantiques, syntaxiques ou basés sur les intelligences artificielles se succéderont

sans pour autant aboutir à des résultats probants. Ce, jusque dans les années 1980, où les sciences du langage vont finalement intégrer cet objet de recherche dans le cadre des travaux sur le TAL (Traitement Automatique de la Langue). A partir de ce moment, la dimension industrielle s'accompagne d'un intérêt accru pour les possibilités descriptives de modalisation de la langue rendues possibles par les automates informatiques. En dépit des nombreuses difficultés rencontrées, les recherches en T.A se poursuivront, mais l'intérêt se déplacera sur le plan théorique, vers la réflexion suscitée par les outils technologiques (passage problématique du langage naturel au langage informatique). Nous verrons ultérieurement qu'avec le développement d'Internet, la forte demande actuelle des industries de la langue, en termes de globalisation et de localisation, impulse un regain d'intérêt pour la T.A et, d'une façon plus générale, pour l'automatisation du processus traductif ; ce qui n'est pas sans susciter, à juste titre, l'inquiétude des traducteurs qui dès lors finiraient par remplir un rôle de correcteur, en bout de chaîne productive, des traductions effectuées par la machine. Quoi qu'il en soit, le travail établi par la T.A servira de base à la conception de la plupart des logiciels de T.A.O tels que les mémoires de travail, ainsi qu'à l'élaboration de dictionnaires (bilingues et/ou unilingues), de glossaires et d'outils de traitement statistique des corpus tels que les concordanciers. C'est d'ailleurs cet axe de recherche qui dessinera un paradigme dominant, encore actuel aujourd'hui, qui continue de poser des problèmes de délimitation disciplinaire, entre traductologie d'une part et linguistique (versant TAL) d'autre part (Guidère, 2010 : 144).

4.2.2.2 La linguistique de *corpus*, les outils d'analyse du TAL

Les premiers travaux définitoires et appliqués de Sinclair (1982 ; 1986 ; 1991 ; 1996), initiés dès la fin des années 1970, vont impulser sur deux décennies de nombreuses recherches ouvrant la voie à un nouveau domaine des sciences du langage : la linguistique de corpus. La réflexion traductologique va tirer profit de ces recherches pour affiner, au moyen des outils informatiques, les descriptions de la langue naturelle. Munday (2012) considère la linguistique de corpus comme l'un des trois axes majeurs de recherche relatifs au lien entre traductologie et technologies (avec la traduction audiovisuelle et la globalisation/localisation). Hartley (2009 : 109) envisage les corpus (traitement et données) comme des infrastructures, au même titre que les métalangages de programmation, l'unification des chaînes de caractères et les sources informatiques libres de droit (*open source*). Pour Hartley, les corpus sont « the raw resource for many applications […] : mining terminology, creating authoring and MT systems, and reusing previous translations ». Guidère (2009 : 94) note en citant Holmes (1988) et Toury (1995) que

le courant fort de la linguistique s'inscrit contre le recours des approches cognitives à l'introspection (*process-oriented*) en remettant au centre de l'attention la description de faits observables à partir du produit traductif. En traductologie, la linguistique de corpus va connaître une influence croissante dans les années 1990 et se poursuivre dans les années 2000. Toujours d'actualité, les approches s'élargissent et intègrent aujourd'hui des traitements qualitatifs plus attentifs aux contextes d'usages, à la dimension discursive et sémantique. Guidère note à ce propos :

> le recours aux outils informatiques appropriés pour le traitement des corpus offre aux spécialistes de la traduction de nouvelles possibilités d'exploration. Cela est d'autant plus vrai aujourd'hui que les outils de traitement de corpus ne se bornent plus aux traitements statistiques, mais intègrent de plus en plus la complexité du langage. (Guidère, 2010 : 95)

Il s'agit donc, sur le plan des applications pratiques, de fournir au traducteur des bases de connaissances linguistiques et des instruments optimisant la recherche, l'extraction des termes, la consultation de leurs définitions et la mise en contexte de formes lemmatisées ou non sur de courts segments.

Les définitions et la circonscription de ce qu'est un corpus implique des interrogations sur la taille, le format, la représentativité, les modalités d'interrogation et les objectifs de l'analyse (Habert, 2000). Partons de la définition simple du terme « corpus » proposée par Guidère (*id.* : 94) : « un corpus est un ensemble de textes écrits ou oraux réunis suivant des critères précis et disponible sous format électronique pour en faciliter l'exploration par des moyens informatiques ». La dimension électronique est mise en évidence par le chercheur genevois qui souligne les possibilités et les modes d'exploration de l'outil informatique : la démarche ascendante déductive partant de l'observation de phénomènes linguistiques particuliers pour aboutir à des généralisations ou la démarche descendante où l'on part d'intuitions théoriques générales pour les vérifier dans des contextes spécifiques (*id.* : 95-96). La terminologie, qui pendant longtemps a recouru à des données textuelles de laboratoire non élaborées spécifiquement en vue d'être utilisées par les traducteurs, suit les évolutions globales de la discipline de référence, marquées par le tournant de la pragmatique et le courant fort de l'analyse du discours (Gaudin, 2003). Cette évolution se traduit par l'affirmation d'une nouvelle discipline, la socioterminologie et son versant variationniste (Desmet, 2001, 2006 ; Collet, 2009) qui s'orientent vers une contextualisation accrue des recherches. Pourtant, malgré les

travaux de Gaudin, initiateur de la discipline (2003, 2005), concrètement, le manque de contextualisation des termes dans les dictionnaires se fait encore sentir (Guidère, 2010 : 137).

En traductologie, Guidère (2010 : 94-95) comme Hartley (2009: 109-112) distinguent plusieurs types distincts de corpus qui intéressent davantage les chercheurs et les praticiens du domaine : les *corpus* monolingues, les *corpus* bilingues, parallèles ou comparables, alignés ou non alignés. Les *corpus* monolingues contribuent à mieux connaître la structure des langues de travail du traducteur, qu'il s'agisse des langues sources ou des langues cibles. Les applications vont donc plus dans le sens d'outils ontologiques de description des termes des langues de travail, qu'elles soient ou non spécialisées (versant terminologique) ou bien de l'identification de phénomènes discursifs en contexte pouvant être utiles pour améliorer l'idiomaticité de l'expression en langue étrangère. Mais ce sont surtout les corpus bilingues, parallèles ou comparables qui fournissent aux traducteurs des outils précieux pour mettre en évidence les phénomènes d'équivalence et/ou de correspondance au niveau lexical et syntaxique, sur des textes tirés de situations de communication réelle. Afin de traiter, d'analyser les données textuelles, les logiciels à disposition du chercheur se font de plus en variés : aux concordanciers tels que « Nooj » et « Antconc », viennent s'ajouter des programmes plus sophistiqués tels que le logiciel «Tropes » pour l'analyse sémantique et rhétorique (Guidère, 2010 : 95) ou le logiciel « Alceste[76]» développé par le CNRS, qui permet de travailler aussi bien sur la rhétorique que sur l'analyse du discours. Citons également WordSmith Tools couramment utilisé par les chercheurs ou du logiciel Alceste, qui rend possible des explorations ascendantes et descendantes. L'offre est pléthorique : il existe une bonne vingtaine de ces logiciels multifonctions[77]. Signe positif des temps, en termes de mutualisation, la plupart de ces logiciels sont gratuits et ne demandent pas de compétences particulière pour leur installation. Cette accessibilité facilite l'utilisation didactique, pourtant encore assez rare dans les pratiques, de ces outils pour l'E/A des langues étrangères (Sinclair, 2004) ou pour l'/A de la traduction (Bernardini, 2003 ; 2004 ; Aston, 2004 ; Ketterman, 2002 ; Ajimer, 2009 ; Guidère, 2010 : 119-120). Au delà de cette sophistication technologique, rappelons brièvement les changements théoriques significatifs introduits par le recours de la traductologie aux outils d'analyse des corpus. En premier lieu, il faut souligner l'évolution de la linguistique générale vers la

---

[76] Un descriptif de ce logiciel est disponible à l'adresse : http://www.image-zafar.com/fr/logiciel-alceste. D'autres publications relatives à l'utilisation de ces logiciels à des fins de recherche sont disponibles à l'adresse http://www.cmh.pro.ens.fr/bms/arcati/BMS54-Jenny-New.htm

[77] Poudat propose dans la revue texto un inventaire non exhaustif de ces outils, disponible sur la page : http://www.revue-texto.net/Corpus/Manufacture/pub/Poudat_Outils.html. Une catégorisation plus complète est proposée par le CERTT de l'université d'ottawa : http://aix1.uottawa.ca/~certt/Glossary%20of%20translation%20tool%20types_F_FINAL.pdf

description de la langue en usage allant dans le sens d'une meilleure contextualisation. En second lieu, la linguistique de corpus remet au goût du jour les approches descriptives centrées sur le produit[78], en contraste avec les approches liées au sujet traducteur, centrées sur le processus (process oriented) qui connaissent également un fort développement dans les années 1990. Ces approches recourent à des technologies spécifiques. Il peut s'agir de logiciels tels que Translog[79] (Hartley, 2009 : 70), qui permettent aussi bien l'enregistrement des actions sur le clavier que l'analyse des mouvements oculaires du traducteur (O'Brien, 2006). Hartley (*id.* : 71) signale également l'utilisation, par le groupe PACTE du logiciel Proxy[80] qui permet de capturer les actions effectuées sur les écrans de plusieurs traducteurs, de façon dynamique et simultanée. D'autre part, si des analyses plus qualitatives viennent aujourd'hui enrichir le champ de la linguistique de corpus (aspects sémantiques, discursifs et variationnels pour le lexique), nous remarquons, sur le plan technologique, la prégnance des modèles computationnels hérités des travaux sur la T.A. Si bien qu'en termes de développement des technologies, l'intérêt marqué pour les mécanismes langagiers (linguistique de corpus) suit la même pente que la recherche des automatismes pour l'acquisition langagière (versants béhavioriste et cognitiviste-computationnels), avec le risque d'une mainmise des recherches par des disciplines satellites (informatique, intelligences artificielles, linguistique). Un autre écueil refait également surface en traductologie, avec le développement de la traduction audio-visuelle.

4.2.2.3 La traduction audiovisuelle

Ce secteur d'intervention, fréquent utilisateur de technologies, se signale par le retour d'approches normatives d'une part, et manifeste, d'autre part, la tendance à un éclectisme implicite alliant différentes approches qualitatives. Pour Hartley (2009 : 120), les outils technologiques qui supportent actuellement la traduction audiovisuelle relèvent des outils de TAO. Apparue dans la deuxième moitié des années 1990 (Gambier, 2004 : 1), au moment où la linguistique de corpus s'affirmait au sein de la traductologie, la traduction audiovisuelle (désormais nommée par son acronyme « TAV ») relève de la traduction des médias. Guidère

---

78 Cet impératif d'observabilité n'est pas sans rappeler celle des béhavioristes les plus radicaux qui vont fortement influencer la DDLC des années 40 aux années 60. L'on retrouve à ce titre l'opposition signalée infra entre deux conceptions majeures de la science : statistique et objectivante pour les théories externalistes, intégrant les processus mentaux et de nature plus spéculative pour les théories internalistes. Positionnement que l'on pourrait cristalliser ironiquement sous l'opposition Bloomflied vs Chomsky en linguistique, Skinner vs Piaget en psychologie.

79 Pour un descriptif complet du logiciel, on peut consulter le site : http://www.translog.dk/

80 Plus sophistiqués qu'un simple logiciel, ces dispositifs sont également utilisés pour l'enseignement-apprentissage des langues sous la dénomination de « laboratoires multimédias »; et ce, plus à des fins didactiques qu'à des fins scientifiques. En ce qui concerne la traduction, Hartley (2009 : 71) renvoie au site du concepteur : http://www.proxynetworks.com

(2010 : 123-124) observe que la TAV requiert un degré d'expertise élevé du traducteur, qui va bien au-delà de la seule dimension langagière. En ce sens, le rôle du traducteur se trouve valorisé par la technicité poussée de son travail (gestion des contraintes spatio-temporelles sur écran, synchronisation), qui le conduit à une communication régulière avec les clients pour la définition des besoins (Guidère, 2010 : 123), à une diversification de son offre de services (Gambier, 2004 : 8). En outre le traducteur audiovisuel se trouve confronté à la richesse et la complexité sémiotiques introduites par des langages autres que verbaux (Gambier, 2004 ; Munday, 2012 : 244) : langage du cinéma, de l'image fixe et mobile, du multimédia; ce à quoi s'ajoutent les problèmes de transfert entre les versions orales et écrites des textes transférés sur écran. A cet égard, Guidère (2010 : 124) souligne deux aspects problématiques : le fait qu'avec la TAV nous soyons en présence d'une traduction inter-sémiotique et la simultanéité d'informations hétérogènes qui circulent sur différents canaux. Principalement, les tâches les plus connues du traducteur dans ce domaine sont le sous-titrage (traduction écrite du script) et le doublage (transcription des dialogues en vue de leur performance par des acteurs). Toutefois, Gambier souligne que la TAV (Traduction Audiovisuelle) recouvre bien d'autres modes de traduction :

> Bien des écrits sur la TAV se sont bornés aux avantages et inconvénients respectifs du sous-titrage et du doublage. C’est une vision étriquée tant les modes de traduction se sont multipliés récemment. (Gambier, 2004 : 8)

Le chercheur mentionne douze modes de traduction différents. Dans la mesure où, sur le plan didactique, les compétences visées par ce champ d'intervention sont l'objet, à la SSLMIT, de formations à un niveau de spécialistes qui visent le niveau master (après la licence), nous ne détaillerons pas ces douze modes et renvoyons à la synthèse de Gambier. Notons toutefois, sur le plan de la recherche et des pratiques, le paradoxe relevé par Gambier, en ce qui concerne les effets introduits par les technologies :

> C’est aussi une pratique en plein développement et non sans contradictions ou paradoxes puisque les technologies permettent l’émergence de nouveaux modes de traduction mais que les conditions de travail sont affectées par cette évolution. (Gambier, 2004: 1)

En effet, la lecture sur écran peut varier en fonction des différents supports et formats. Les technologies suscitent donc des contraintes fortes qui conditionnent le travail du traducteur. En même temps, ces mêmes technologies rendent possibles le passage d'un support à un autre (de

la pellicule au DVD par exemple). Ces contraintes semblent motiver, de la part des clients, des normes et des standards stricts. Or, si l'on replace ce champ d'intervention dans une perspective théorique, il est intéressant de noter le retour d'une certaine forme de normativisme et de tendance à la prescription dans les écrits scientifiques qui traitent de la TAV (Delabastista, 1989 ; Diaz Cintas et Remael, 2007; Ivarsson et Caroll, 1998 in Munday, 2012 : 244-248). La nature de la traduction demandée et la technicité de ses modes opératoires, autrefois analogiques, aujourd'hui numériques, semblent alors orienter la recherche sur les procédures normées de traduction, dictées par l'industrialisation de la production audiovisuelle. Toutefois cette tendance à une recherche prescriptive n'est pas partagée par tous les traductologues qui analysent la TAV. Munday relève le recours à la théorie des polysystèmes à laquelle des chercheurs tels que Karamitroglou (2000 in Munday, 2012) font appel à un niveau macro-contextuel ; tandis que d'autres chercheurs s'inscrivent dans la lignée des travaux en linguistique qui s'intéressent spécifiquement à l'intersémioticité des textes et contextes audiovisuels. Petillo (2012 : 13) note que le lien entre développement du secteur audiovisuel et évolution technologique implique, depuis une dizaine d'année, l'émergence de défis que les théoriciens de la traduction devront relever, dont, entre autres, une atténuation des frontières entre traduction et interprétation, le rapprochement avec les champs scientifiques liés à l'informatique et des changements de paradigmes terminologiques (Petillo, 2012 : 15-17). L'auteure souligne l'importance prise par l'activité de sous-titrage, due au succès commercial des séries télévisées[81]. A ce propos, il nous paraît important de souligner l'utilisation didactique de cette activité, d'une part pour l'apprentissage des langues étrangères (Petillo, 2012 : 40-43) et d'autre part, pour l'apprentissage de la traduction active (Rundle, 2000 ; Heiss, 2000). Rundle (2000) a fait utiliser à ses étudiants[82] un logiciel de sous-titrage, simple d'utilisation, pour les familiariser aussi bien à l'activité de sous-titrage cinématographique qu'au maniement d'un instrument informatique contribuant à la mise en situation professionnelle :

> One of the most important fringe-benefits of an exercise of this kind, particularly for students in a vocational institution such as the one where this software was

[81] Ce succès est également observé dans la presse grand public comme en témoignent des articles parus récemment en italien sur le doublage des séries ou des émissions produites sous le format « talent show » : http://archiviostorico.corriere.it/2013/gennaio/25/Oprah_gli_show_Usa_talent_co_0_20130125_210c3304-66ba-11e2-a903-6f485e07bc85.shtml Toutefois, si ce succès fait le bonheur des traducteurs amateurs, les fameux « fansubbers », cela n'est pas sans conséquence sur les sous-titreurs professionnels, comme l'explique cet autre article paru en français sur le site des Inrockuptibles : http://www.lesinrocks.com/2013/02/04/cinema/series-tele-le-blues-des-pros-du-sous-titre-11351403/

[82] Il s'agit d'étudiants de la SSLMIT, inscrits en troisième année de licence (laurea triennale), qui ont choisi l'anglais comme langue principale de travail.

> designed, is that of giving the students the feeling of coming into contact with the professional future they hope to enter in the future. Working with a « professional » software and experiencing the technical problems faced by a professional make a refreshing change from the rather abstract sense of a customer-client context used when working with printed texts in the classroom. (Rundle, 2000 : 175)

Les avantages que l'auteur a pu observer sont considérables. En premier lieu, les feedbacks oraux et écrits des étudiants après le déroulement des tâches sont très positifs :

> students got a lot of satisfaction out of experimenting with the language to fit in with the limits of subtitles and were more interested in the linguistic implication of the exercise than i had anticipated. Furthermore, because of the distinctive difficulties of subtitling, it is an exercise which lends itself particularly well to the discussion of successful strategies with the students. (Rundle, 2000 : 177)

Rundle note en outre des effets psychologiques intéressants qui vont au delà de la seule motivation, suscitée par l'objet de la traduction, à savoir les dialogues cinématographiques qui passionnent les apprentis traducteurs. Pour l'auteur, les contraintes inhérentes à l'activité de sous-titrage en langue étrangère semblent favoriser davantage, chez les étudiants, des prises de décision marquées qui conduisent selon lui à l'affirmation de l'autorité professionnelle, ou du moins à une prise de conscience de cette autorité. Dans ce cas, le rôle des artefacts informatiques n'est pas secondaire. En effet, ils permettent non seulement de familiariser les étudiants aux outils informatiques qu'ils rencontreront dans le monde du travail mais ils permettent aussi et surtout de visualiser et gérer les contraintes du sous-titrage. Paradoxalement, Rundle constate que ces contraintes suscitent une plus grande marge de manœuvre créative et incitent surtout les étudiants à ne pas traduire littéralement, à prendre conscience des éléments qui peuvent et doivent être omis des dialogues source aux dialogues cible. De ce point de vue, il faut noter que le langage cinématographique et audiovisuel offre des perspectives d'exploitation didactique et scientifique on ne peut plus riches et variées. Il est possible, via le sous-titrage, de sensibiliser les étudiants aux aspects culturels, interculturels, de les mettre en contact avec l'idiomaticité de la langue parlée (Heiss, 2000), de réfléchir à la traduction de l'humour (Antonini, 2005[83]). En somme, si certains apports didactiques sont

[83] Dans cet article, Rachele Antonini fournit également un cadre très clair et synthétique des aspects professionnels et scientifiques qui concernent la question de la traduction audiovisuelle et cinématographique,

directement dus aux supports technologiques, il semble évident que l'exploitation de l'activité va bien au delà de la seule mise en situation professionnelle. L'instrument informatique sert de point de départ à une réflexivité collective et à l'instauration, sur le plan psychologique, d'une véritable attitude professionnelle guidée par la passion pour le métier :

> I use the word authority quite intentionally. What i would like my students to learn is that they are note « simply » translators, but the authors of translations. That this is actually the case, is borne out by the passion which they put into their work. Perhaps the greatest benefits of this exercise, therefore, is that it gratifies this passion. (Rundle, 2000 : 180)

Ainsi, dans le cadre de la traduction de textes cinématographiques et audiovisuels, l'utilisation des technologies à des fins pédagogiques procède davantage d'une approche qualitative, tournée en même temps, comme c'est le cas avec l'expérience menée par Rundle, sur l'action et la réflexion collectives. Heiss (2000) fournit elle aussi des pistes didactiques associées à l'ensemble de la traduction cinématographique[84] qui vont dans le sens de l'observation et de l'analyse intégrant les dimensions culturelle, linguistique et cognitive ; et ce, aussi bien pour le sous-titrage et le doublage (Baccolini et Gavioli, 1994 ; Pavesi, 1994 ; Galassi, 1996 ; Antonini, 2005; Heiss, 2000)[85].

L'ensemble de ces réflexions, des recherches, des initiatives pédagogiques liées au développement des traductions audiovisuelles et multimédia fournit un précieux contrepoint qualitatif, en complémentarité avec des approches plus quantitatives. Dans un contexte d'industrialisation massive des technologies qui impose l'automatisation de certains processus traductifs, on ne peut pas faire l'économie de recherches visant à améliorer conjointement la rapidité et la qualité des traductions. Petillo (2012 : 14) souligne que la numérisation des œuvres cinématographiques, leur transformation en différents formats et leur diffusion commerciale à grande échelle dans le monde entier impose de réfléchir à la question de la localisation de ces produits.

---

notamment, les différences entre sous-titrage et doublage.

84 Un master spécialisé en traduction audiovisuelle est proposé par la SSLMIT dont un descriptif est disponible à l'adresse : http://masterst.sitlec.unibo.it/

85 Une bibliographie exhaustive sur ce sujet est disponible à l'adresse : http://sslmit.unibo.it/Italiano/Import_old_web/Multimed/Repbib.htm

4.2.2.4 La localisation/globalisation

Guidère (2010 : 125) définit ainsi ce nouveau secteur professionnel de la traduction : « La « localisation », équivalent de l'anglais « localization » désigne la traduction et l'adaptation globale des produits et des services à un « locus » (latin : lieu, région, pays, continent) ». Le développement d'Internet et la multiplication exponentielle des sites ou des applications logicielles intégrées au réseau représente aujourd'hui un chiffre d'affaire suffisamment important pour motiver le recours aux traductions multilingues. Les technologies ont suscité, sur la Toile, un volume, une rapidité de publications et de conceptions informatiques qui nécessitent des besoins conséquents en traduction, à échelle industrielle (Guidère, 2010 : 125). Cette industrialisation implique l'utilisation d'automates qui rendent possible la traduction/adaptation rapide des produits informatiques tels que les logiciels, ou les jeux vidéo. La rapidité d'exécution, exigée par le volume des textes à traduire doit en outre s'accompagner d'une qualité normée. L'exigence couplée de la rapidité et de la qualité constitue un défi, aussi bien pour les traducteurs professionnels que pour les enseignants de traduction qui doivent former des professionnels capables de s'adapter à la logique industrielle du secteur. Selon Guidère (2010 : 153), bien que ce secteur soit prometteur, la traductologie reste encore en retrait sur les problématiques liées à la localisation, même si certains chercheurs comme Gouadec (2003), Quirion (2006) ou Gambier (2006) se sont penchés sur la question. Pourtant, l'impact des technologies du web sur la pratique traductive est considérable parce que ces instruments introduisent une forte mécanisation des processus traductionnels qui impliquent des modifications profondes sur le rôle du traducteur : « le glissement de son statut de simple traducteur à celui de véritable communicateur est perceptible » (Guidère, 2010: 145). L'auteur parle même d'un « nouveau genre de traducteur » (*id.*) , qui s'inscrit en prolongement des évolutions professionnelles amorcées avec la TAV. Le traducteur va donc devoir mobiliser « des connaissances approfondies en matière de traduction intersémiotique et de communication interculturelle pour réussir le transfert sur le fond comme sur la forme » (Guidère, 2010 : 127). Ce transfert de la langue d'arrivée vers plusieurs langues d'arrivée sous des versions différentes fait d'ailleurs, sur le plan théorique, l'objet de modifications significatives (Pym, 2004). En effet, l'activité appelle, par sa définition même, une approche plus cibliste que sourcière. Dans le cas des jeux vidéo par exemple, la théorie du *skopos* se trouve réaménagée par des concepts tels que la « transcréation » (Hämynen, 2012), ou associé au concept de domestication avancé par Venuti (1994, 1995, 1998). Il s'agit de reproduire en langue cible l'aspect et la sensation transmis par l'univers sémiotique du produit en langue-

culture source. Dans le cas de produits à traduire visant le divertissement et impliquant une forte prise en compte de la dimension culturelle (connaissance des cultures digitales d'usage pour les jeux vidéo, préférences ergonomiques générales), le travail du traducteur-localisateur semble impliquer, a priori, une certaine forme de créativité. Cependant, en va t-il ainsi pour tous les textes traduits au format numérique ou pour une diffusion à ce format ? Dans le cas de documents beaucoup plus prosaïques faisant l'objet d'un travail de localisation (modes d'emplois techniques, notices pharmaceutiques...), nous pouvons craindre que le rôle du traducteur ne se confonde avec celui d'un technicien dont la tâche principale pourrait consister à exercer un contrôle et des corrections sur des traductions produites par des automates. Guidère note d'ailleurs que le traducteur-localisateur se doit de maîtriser l'utilisation des langages informatiques de programmation et de normalisation descriptive (le langage XML par exemple). Cette évolution des technologies doit conduire la traductologie à s'interroger sur la proportion d'expertise du traducteur en langage informatique et en langage naturel. En l'absence de données d'observation sur le travail de ces nouveaux traducteurs, nous ne pouvons que spéculer et nous inquiéter d'une tendance à la mécanisation de l'opération traduisante qui appauvrirait leur travail, les réduisant à de simples opérateurs en bout de chaîne productive. On ne peut qu'espérer, pour les futurs traducteurs, que les tâches de localisation ne relèvent pas uniquement d'un travail subalterne répétitif, centré sur la compétence informatique mais intègrent une part de créativité et de réflexion culturelle. Toujours est-il que, d'une utilisation à une autre des technologies, les champs d'intervention de la traductologie appliquée dessinent de nouvelles problématiques liées soit à la nature de l'activité traduisante, soit aux rôles respectifs des traducteurs et des outils (TA ou TAO).

4.2.2.5 Approches mécanistes et approches qualitatives

L'on retrouve ainsi la dichotomie, déjà observée en DDLC, entre d'une part des orientations scientifiques mécanistes, techniques, statistiques fortement influencés par des champs disciplinaires extérieurs (informatique, intelligences artificielles) et d'autre part, des courants de recherche davantage marqués par le recours à des approches qualitatives, appuyés par une démarche épistémologique de prudence et de réserves quant aux effets induits par les technologies. C'est le cas de la socioterminologie, des utilisations collaboratives d'artefacts pour la traduction de textes littéraires ou relevant des sciences humaines qui suggèrent un traitement herméneutique de corpus multilingues (Lacour, Bénel, Eyraud, Freitas, Zambon, 2010) ; c'est aussi le cas des utilisations didactiques et collectives des corpus et de certains travaux sur la

TAV. Enfin, les approches socio-constructivistes en didactique de la traduction (Kelly, 2005 ; Kiraly, 2000) pourraient contrebalancer une conception excessivement mécanisante et statistique de l'activité traduisante assistée par ordinateur[86].

En somme, la diversification des outils et de leurs utilisations, ainsi que l'augmentation en volume des documents et outils informatiques supposent la prise en compte de nouvelles compétences à intégrer aux formations existantes (formation initiale et continue) en termes d'articulation et de progression curriculaires : à l'utilisation de quels outils former les futurs traducteurs ? À quel moment de la formation, pour quel degré d'expertise et avec quels prérequis ? Ces questions ont certes trouvé des réponses pratiques et immédiates mais il semble qu'une réflexion approfondie, ainsi qu'un ancrage disciplinaire soient nécessaires. Si à l'heure actuelle, il est encore difficile d'y voir clair sur les différents effets des technologies sur la pratique et les théories de la traduction, cela est probablement dû à un décalage entre les temps de l'évolution technologique et les temps de la recherche scientifique. C'est pourquoi nous nous proposons de contribuer à cet effort de clarté en nous efforçant d'établir une catégorisation synthétique des usages technologiques pour la traduction en tant que pratique, la traductologie en tant que théorie pouvant observer et guider les pratiques, et la didactique de la traduction en tant que champ spécifique de la traductologie appliquée.

4.2.3 Une tentative de catégorisation des usages

La complexité qui caractérise le recours aux technologies à des fins de traduction, de recherches sur l'activité traduisante, et de formation à la traduction nécessite de circonscrire les usages, les rôles respectifs des agents (instruments) et des acteurs au sein d'environnements et de finalités qui peuvent se superposer. Le schéma ci-dessous présente un schéma global où les technologies ont été placées au centre, non pour des raisons et des présupposés allant dans le sens d'une approche *technocentrée* mais tout simplement pour mieux mettre en valeur le statut des technologies au sein de la traductologie appliquée.

[86] D'autres travaux intéressants et prometteurs visent la traduction bénévole, notamment le sous-titrage amateur et collaboratif des Fansubs, traducteurs amateurs, qui se réapproprient des œuvres cinématographiques, des séries télévisées (Duffour, 2010 : 7) dont les sous-titres et/ou le doublage peuvent être affectées par de nouvelles formes de censure.

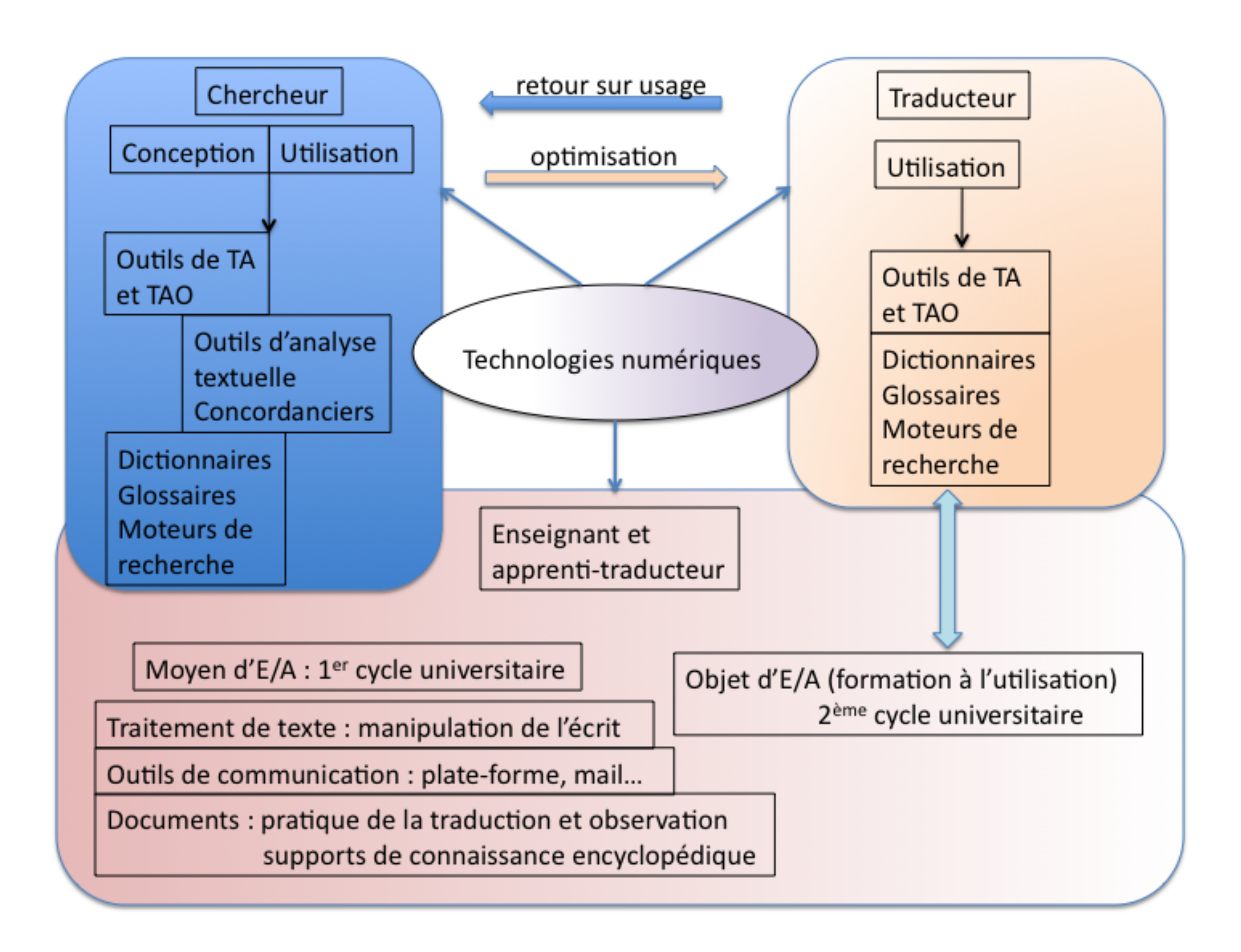


Figure 10 : catégorisation du rôle des technologies dans les environnements traductifs

Comme nous le voyons dans ce schéma, il apparaît nécessaire de distinguer, à un premier niveau trois dimensions spécifiques qui intéressent le recours aux technologies numériques : les acteurs, les usages de chacun des acteurs et les outils spécifiques.

Les technologies intéressent le chercheur qui s'efforce de concevoir des outils utiles pour le traducteur. Ces outils qui font l'objet d'une conception initiale puis d'analyses après retour sur usages du traducteur sont théoriquement destinés à évoluer dans le sens d'une optimisation de ces mêmes outils. Les outils les plus couramment utilisés par les traducteurs sont ceux de la Traduction automatique (TA), de la traduction assistée par ordinateur (TAO) supposés faciliter l'industrialisation, l'augmentation du nombre de traduction en un temps optimum.

Le chercheur peut également être amené à utiliser des outils que lui-même ou d'autres chercheurs ont conçus pour s'attacher plus précisément à une analyse du langage naturel. Cette

analyse a pour fin pratique l'élaboration d'outils de nature descriptive et définitoire dans une perspective terminologique : c'est le cas des dictionnaires (unilingues et multilingues), des glossaires spécialisés dans des vocables professionnels spécifiques (glossaires du droit, de la médecine, de l'informatique...).

La finalité scientifique du recours aux technologies (concordanciers, logiciels d'analyse des corpus bilingues parallèles et comparables) relève d'une volonté de formaliser de nouveaux modèles de description des langages naturels ou d'affiner des modèles existants. Les deux usages génériques que nous avons mis en évidence se chevauchent. En effet **l'utilisation** des outils sert à la **conception** soit de ces mêmes outils, soit d'autres outils logiciels. Ce qui distingue l'usage des technologies des chercheurs par rapport aux autres acteurs est l'analyse des formes et phénomènes linguistiques à différents niveaux : sémantique, discursif, lexical, variationnel.

Le traducteur reste dans une perspective d'utilisation de ces outils dont le choix et la fréquence peuvent varier en fonction de l'environnement et de secteurs spécifiques de la traduction (recours à la TA dans le cas de la localisation, recours à des outils de TAO dans le cadre de traductions effectuées à une échelle moins industrielle que la localisation). Dans une configuration souhaitable, les retours sur usage du traducteur concernant l'utilisation de ces outils permettent d'en souligner les éventuelles limites et vont susciter, de la part du chercheur, de nouveaux travaux visant à améliorer le fonctionnement des outils. C'est sur ce passage délicat que la traductologie manque de contrôle. En effet, les retours sur usages peuvent relever aussi bien de problèmes relevant du passage des langages naturels aux langages informatiques et vice-versa, que de problèmes de nature ergonomique qui ne sont pas pris en charge par des traductologues mais par des spécialistes en informatique, en intelligences artificielles, en ergonomie cognitive. De même sur le plan des questions langagières, l'analyse et la conception des outils sont plus souvent le fait de linguistes (spécialistes en TAL, en terminologie ou en Analyse du discours) que de traductologues, même si ces derniers se sont davantage impliqués depuis quelques années en ce qui concerne les usages des corpus bilingues parallèles et comparables. Il faut souligner qu'Internet est de plus en plus utilisé par les traducteurs en tant que support de communication plurimodal (interindividuel avec le courriel, collectif à grande échelle avec les communautés en ligne de traducteurs). La mise en place de réseaux de pratique et d'entraide fournit une aide précieuse aux traducteurs et devrait à notre sens faire l'objet, dans les années à venir, d'un examen scientifique plus poussé. L'intérêt des pratiques collaboratives

(de la traduction complète au soutien ponctuel sur un terme, une proposition, une phrase ou un paragraphe) présente en outre un double intérêt : d'une part, il permet une analyse orientée à la fois sur la dimension culturelle, cognitive et (méta)textuelle qui pourrait contribuer à l'équilibre entre recherches qualitatives et recherches quantitatives ; d'autre part ces pratiques peuvent faire l'objet d'un réinvestissement intéressant dans le cadre de la formation des traducteurs. Enfin, Internet fournit des supports de connaissance encyclopédique (ici encore sous des modalités d'usage collectif ou individuel) qui constitue pour le traducteur un bagage cognitif portatif.

L'enseignant et l'apprenti-traducteur sont également concernés par le recours fréquent aux sources électroniques (linguistiques et encyclopédiques). Sur un plan générique, il s'agit toutefois de distinguer, comme nous le voyons avec la figure 9, deux types d'usages : d'une part l'utilisation de certaines technologies à des fins d'enseignement-apprentissage de la compétence traductive ; d'autre part, les technologies spécifiques (TA, TAO ou logiciels de sous-titrage doivent être envisagés comme un objet et non plus un moyen d'enseignement-apprentissage)[87]. Comme le signale notre schéma, dans la plupart des cas, la formation à l'utilisation des outils spécifiques du traducteur intervient, au niveau curriculaire, à des formations de 2ème cycle universitaire, tandis que principalement, du moins à la SSLMIT, les outils utilisés sont des logiciels courants, tels que le traitement de texte. Les fonctionnalités (détournées) de ce type de logiciel permettent cependant de manipuler l'écrit lors de phases sensibles du processus traductif tels que la mise en texte et la révision. Bien entendu, les usages des technologies en premier cycle de formation à la traduction ne se limitent pas au traitement de texte. Nous détaillerons l'utilisation des technologies dans la partie suivante. Pour revenir à l'approche macro qui nous intéresse, il convient enfin de souligner pour le rapport entre chercheur et enseignant, une interaction moindre (par rapport aux environnements professionnels et scientifiques) des champs de la traductologie théorique et de la traductologie appliquée dans son versant formatif, didactique, probablement dû au fait que la traductologie se trouve encore en phase de construction disciplinaire et de légitimation. Toutefois, comme nous le verrons, certains chercheurs dont Guidère, Delisle, Ballard pour le champ francophone ou Kelly, Kiraly pour le champ anglophone s'efforcent de faire progresser cette sphère d'intervention de la traductologie appliquée.

[87] Même si bien entendu, le principe de l'apprendre en faisant fait en sorte que ces technologies restent également un moyen d'enseignement apprentissage.

4.2.4 Didactique de la traduction et technologies

4.2.4.1 Panorama général des recherches

Les technologies conçues en tant que support et moyen spécifiques pour l'enseignement-apprentissage des connaissances et de la compétence traductives constitue un champ minoritaire en traductologie qui reste donc à défricher et déchiffrer. En effet, Guidère observe :

> L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation des traducteurs demeure timide et parfois inexistante, alors même que les TIC font partie intégrante de l'univers social et professionnel des apprenants […] une véritable didactique de la traduction intégrant la révolution technologique reste à penser. (Guidère, 2010 : 119)

La tâche est ardue et le champ à défricher vaste et complexe, compte tenu de la diversité des outils potentiellement utilisables ou effectivement utilisés, des modalités d'utilisation de ces outils. Echeverri (2008) observe lui aussi des carences de la traductologie dans un domaine encore marginal ; tandis que Bueno Garcia, dans le contexte plus vaste d'une réflexion concernant les effets de la mondialisation sur l'appréhension des connaissances, suggère la mise en place de formations pour les enseignants :

> Pour le corps enseignant, la mondialisation ne semble pas représenter une menace, mais il peut être débordé par cette nouvelle situation. Il doit avoir beaucoup plus d'informations et le temps suffisant pour les digérer et pour les gérer. Une formation spécifique dans les nouvelles technologies s'impose. (Bueno Garcia, 2005 : 273)

Toutefois, l'auteur ne précise pas s'il s'agit d'une formation à la gestion des connaissances ou à l'utilisation didactique des outils informatiques. Marchand, quant à elle, constate une rare prise en compte des outils technologiques dans les manuels de traduction :

> l'activité de traduction semble encore isolée de son environnement technologique. En effet, les outils technologiques et la création de bases de données terminologiques sont des sujets rarement abordés par les auteurs. (Marchand, 2011 : 142)

En ce qui concerne la didactique de la traduction, aucune cartographie des usages pédagogiques des technologies n'a encore été établie. Toutefois, à première vue, les usages semblent majoritairement orientés sur le présentiel enrichi ; usages auxquels s'adjoignent des utilisations en semi-autonomie (traductions à effectuer en groupe ou individuellement avant la classe, révisions à effectuer après la classe) intégrées au présentiel. C'est surtout sur ces usages en présentiel et/ou fortement intégrés au présentiel que nous porterons notre attention, en nous limitant aux caractéristiques de la situation des enseignants et étudiants de premier cycle universitaire. En outre, les formations à la traduction qui relèvent de la formation ouverte à distance (e-learning ou blended-learning) sont encore très minoritaires.

4.2.4.2 Prudence épistémologique

Forte d'une expérience solide dans le domaine de la formation à la compétence traductive, Durieux (2005 : 45) observe :

> Les conditions d’exercice de la profession n’étant pas celles qui règnent dans une salle d’examen traditionnelle, il y a lieu, dans le cours de la formation, d’initier les futurs formateurs de traducteurs aux nouvelles technologies de l’information et de la communication et, notamment, aux outils informatiques d’aide à la traduction: recherche documentaire sur Internet, gestion de bases de données terminologiques et textuelles, utilisation de logiciels de TAO. Toutefois, il faut bien prendre conscience qu’il ne s’agit là que d’outils, susceptibles de faciliter l’application de la méthode enseignée. À l’heure actuelle, l’outil informatique ne peut en aucun cas se substituer à la maîtrise de la mise en œuvre d’une méthode de travail humaine rigoureuse. (Durieux, 2005 : 45)

Comme en didactique des langues, cette prise de position envisage le rôle des technologies en tant que fin et non en tant que moyen, et oriente implicitement les usages vers le rôle « outil » de l'ordinateur qui signale les craintes liées à une conception « tuteur » (remplacement de la composante humaine de la médiation). Kelly, elle aussi, rappelle quelques principes transversaux valables pour l'enseignement (Kelly, 2005 : 85-89). En premier lieu, l'auteure, en s'appuyant sur Biggs (2003) souligne la différence entre technologies pour l 'éducation (Education technology) et technologies de l'information (information technology). Afin de ne pas réduire l'étude du champ aux seuls modes d'accès aux savoirs factuels, il convient, pour Biggs (2003 in Kelly, 2005) d'envisager cette différence sous quatre aspects qui distinguent les

technologies de l'éducation :

- l'organisation des apprentissages (managing learning);
- l'autonomisation et le guidage des apprenants vers des pratiques appropriées (engaging learners in appropriate learning activity);
- l'évaluation des apprentissages (assessing learning) ;
- les modalités de travail hors présentiel (distance or off-campus teaching).

De son côté, Biggs (2003, in Kelly, 2005 : 85) fait observer que l'introduction des technologies ne va pas, en soi, de pair avec l'innovation didactique et que leur utilisation peut conduire dans certains cas à la reproduction d'une pédagogie transmissive :

> Yet, simply using new technologies does not make teaching and learning either innovative or more effective. Biggs (2003 : 214) points out that using information technology for teaching may even heigthen the risk of returning or maintaining purely transmissionist approaches. Putting lecture notes on an intranet may seem innovative but does not enhance in fact learning in any way ; it simply facilitates access to information. (Biggs, 2003 in Kelly, 2005 : 85)

Echeverri va dans le même sens et déplore :

> Malgré tous les progrès technologiques et tous les écrits sur la pédagogie, l'utilisation de formules pédagogiques autres que la performance magistrale demeure plutôt exceptionnelle. Cela ne veut pas, cependant, dire que les traductologues ne se sont pas mobilisés pour innover en matière d'enseignement. (Echeverri, 2008a : 12)

Si la volonté d'innover en termes de didactique de la traduction existe, cette volonté peut se heurter à des variables de terrain qui relèvent de la complexité théorisée en DDLC. Cette complexité, manifestement et logiquement valable pour les situations d'enseignement-apprentissage de la traduction sans technologies, s'accroît lorsque les conditions favorables à une utilisation raisonnée et innovante des outils dépendent de facteurs situationnels (engagement structurel des institutions pour former les enseignants, effectifs d'étudiants en présentiel, disponibilité et disposition des salles de cours) et subjectifs (degré d'appropriation des étudiants, des enseignants, cultures d'usage des outils etc...). C'est pourquoi, afin de clarifier notre propos, nous reprendrons ici les quatre aspects développés par Biggs pour essayer d'une

part de dégager les caractéristiques des usages technologiques pour l'enseignement-apprentissage de la traduction et pour voir si d'autre part, se dessinent des spécificités inhérentes de ces usages pour l'activité traduisante.

4.2.5 Catégorisation des usages des TICE en didactique de la traduction

4.2.5.1 L'organisation des apprentissages

Les équipements qui, rappelons-le, servent de vitrine commerciale aux institutions éducatives ne font pas tout. Si les outils technologiques peuvent potentiellement enrichir la didactique en présentiel, Kelly note que d'après son expérience, la disposition des salles reste souvent la même. Dans les cours de traduction, la disposition classique des salles, où les étudiants sont alignés « en rang d'oignon », maintient fortement la posture de l'enseignant en tant que transmetteur des savoirs. La présence d'un écran commun, d'un système de vidéoprojection ou d'ordinateurs portables dans la classe rend difficile la communication entre pairs et le travail en groupe. Mais cela dépend plus d'une logique économique de massification de la formation que de la bonne volonté des enseignants, qui peuvent, pour absurde que cela puisse paraître, être amenés à enseigner des compétences professionnelles complexes à des effectifs de plus de cinquante étudiants. D'où la persistance de dispositions horizontales des salles de cours. Sur le terrain, ces considérations prosaïques sont à prendre en considération car elles conditionnent la mise en place ou non du travail collectif de plusieurs étudiants devant un écran[88]. En ce sens, les conditions concrètes d'enseignement constituent à plein titre une composante de la complexité mise en avant par Puren en DDLC (2005, 2010). Toutefois, dans cette même situation qui rend difficile le travail de groupe, il est possible, avec les technologies, de compenser la difficulté, par des moments de formation en dehors de la classe prévoyant du travail collaboratif. Forte d'une position socio-constructiviste clairement affirmée, c'est d'ailleurs sur la dimension collective des outils technologiques de communication qu'insiste Kelly (op.cit : 86-87).[89] Toutefois, les observations de la chercheuse ne vont pas dans le sens de spécificités inhérentes des technologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de la traduction.

---

88 Il est certes possible de modifier la disposition de la salle quand les chaises et les tables ne sont pas fixées au sol mais cette simple modification peut prendre du temps avant et après le cours...

89 Consciente des effets chronophages de la communication par courriel qui augmente la charge de travail des enseignants, elle propose la mise en place de foires aux questions (questions habituellement posées assorties de leur réponse sur une page Internet), des réponses de courriel automatiques préprogrammée, la mise en place de réseaux d'entraides entre pairs, et l'incitation au respect des règles de communication électronique en début d'année.

4.2.5.2 L'autonomisation et le guidage des apprenants

Tandis que la première sphère d'utilisation des TICE concerne davantage le contexte global et se frotte aux aspects matériels, organisationnels, la deuxième catégorie relève davantage des pratiques effectives et potentielles induites par les outils informatiques.

A ce titre, Kelly mentionne le recours à des séances de travail en laboratoire multimédia (conçu en tant que ressource, et non en tant que méthode en soi – op.cit : 87), pratique courante en didactique des langues-cultures pour fixer des automatismes phonétiques et grammatico-structurels. Cet usage, qui peut être ponctuel, exploite la dimension mécanisante des outils. L'apport de la fixation d'automatismes n'est plus à démontrer et constitue un usage qui relève de l'autonomie guidée. Dans le cadre de la compétence de traduction active, l'utilisation de la machine pour fixer des réflexes (syntaxiques et morpho-lexicaux) a son intérêt pour des étudiants qui ont besoin de renforcer leurs compétences rédactionnelles en langue cible. Dès lors, l'enseignant en tant que médiateur intervient dans une perspective de diagnostic et de conseil (en suggérant les ressources appropriées en fonction des besoins). A l'instar de Bueno Garcia (2005), Gile (2005:164-165) met l'accent sur la recherche documentaire et souligne les avantages et inconvénients potentiels d'Internet pour l'accès des traducteurs à un nombre et une variété considérables de sources humaines et textuelles :

> Jamais jusqu'ici les traducteurs n'ont disposé d'une telle quantité de documents de référence dans un si grand nombre de langues à un coût si faible et avec un accès externe et interne aussi commode. (Gile, 2005: 164-165)

Toutefois, Gile note que cet accès ne va pas sans poser de problèmes sur le plan didactique, avec des défauts, observés chez les étudiants en termes d'exploitation des connaissances disponibles. L'auteur note en effet une tendance de ces derniers soit à ne pas s'assurer de la fiabilité des sources ou bien une propension à mettre de côté des solutions traductives jugées non valables car non repérées sur la Toile : « les étudiants ont parfois tendance à considérer qu'une collocation non trouvée sur le Web est inacceptable » (Gile, 2005: 164-165). Aussi l'utilisation de sources documentaires impose t-elle la mise en place d'un sens critique et réflexif qui pourrait très bien faire l'objet d'un module de formation transversal à des fins méthodologiques[90] en début de cursus pour favoriser, chez les étudiants, des pratiques

[90] Il faut ajouter que pour Gile, ce qui est valable pour les documents, l'est aussi pour les sources humaines (2005 : 162), avec le développement des groupes de discussion sur Internet. Toutefois, il faut noter, que depuis, les forums orientés sur les communautés de pratique tels que PROZ ont acquis un sérieux et un professionnalisme qu'il reste encore à évaluer aujourd'hui, en 2013.

documentaires efficaces qui seront réutilisées en semi autonomie, dans le cadre, par exemple de traductions à effectuer à la maison pour le cours en présentiel. Pour l'heure, en ce qui concerne la documentation, en l'absence d'une cartographie des pratiques didactiques d'un établissement à l'autre, nous nous limiterons à constater qu'à la SSLMIT, comme ce type de formation n'a pas encore été mis en place, les enseignants orientent fortement leurs étudiants vers des pratiques raisonnées qu'ils s'efforcent de guider lors des cours de traduction.

De son côté, Guidère (2010 : 119) note le potentiel du recours aux traductions authentiques, attestées disponibles sur Internet, en mettant l'accent sur l'intérêt d'exploiter les corpus parallèles bilingues qui constituent pour lui une tendance actuelle et prometteuse du volet formatif en traductologie. Si l'on considère l'un des défauts induits par les approches linguistiques contrastives, ce déplacement de l'attention constitue un progrès dans la mesure où l'observation de données textuelles objectives permet théoriquement de contrebalancer la tendance aux fixations quasi obsessionnelles des étudiants sur les éléments micro-linguistiques suscitant une approche traductive excessivement littérale. En outre, il s'agit finalement d'affiner à partir de traductions attestées, une pratique pédagogique éprouvée, ou plutôt un exercice classique : la traduction commentée ou le commentaire de traduction qui, en soi, n'a rien de nouveau (Gémard, 1996). Toutefois, Guidère voit une plus value à une traduction argumentée qui s'appuierait sur des traductions authentiques attestées :

> Il ne s'agit pas de comparer des traits linguistiques ni même d'étudier les principes d'équivalence entre les langues en présence. L'objectif est plus ambitieux : il s'agit d'argumenter à l'intérieur de traductions spécifiques, les éléments langagiers comparables qui permettent une meilleure compréhension du processus de traduction. (Guidère, 2010 : 119)

Si l'on en reste là, on peut objecter que ce type de tâche peut très bien revêtir le même potentiel de réflexivité avec une support papier. La plus value des technologies, selon Guidère, est à envisager en terme de qualité du document déclencheur ; ce à quoi, nous ajouterions la diversité des modalités d'interrogation du document à l'aide d'outils d'analyse textuelle, mis en avant par Bernardini comme de potentiels outils à vocation didactique. De notre côté, sans aller vers une utilisation d'outils qui relèvent déjà d'un fort degré de professionnalisation encore relativement peu connu des enseignants qui ne sont pas des chercheurs, il nous paraît intéressant de souligner l'intérêt d'une utilisation couplée du traitement de texte, d'Internet dans sa dimension documentaire, et dans sa dimension communicative/collaborative. La pratique de la traduction

argumentée peut être optimisée avec le recours au traitement de texte, vidéoprojeté à l'ensemble de la classe qui facilite les opérations suivantes :
-traçage et mise en évidence des phénomènes discursifs par les fonctions d'édition du traitement de texte ;
-catégorisation graphiquement formalisée des éléments saillants du texte source et du texte cible (idiomaticité ou rendu du texte cible, implicites culturels présents dans le texte source) ;
-possibilité d'aller vérifier des sources documentaires externes (Internet) ;
-possibilité d'archiver et mettre à disposition des textes traduits annotés après leur examen collectif ;
-possibilité de poursuivre un débat à partir d'un élément spécifique en recourant aux forums des plate-formes d'apprentissage.

Notons enfin que la traduction commentée, alternée avec la pratique directe de la traduction fournit également la base d'une articulation, non seulement entre les dimensions textuelles, culturelles et cognitives (processus), mais peut aussi impulser une réflexion collective sur les théories traductologiques dont les présupposés, observés à partir de traductions existantes, permettent de contextualiser ponctuellement, de façon, disons homéopathique, une sensibilisation au volet théorique ; laquelle pourrait s'accompagner de documents mis à disposition de l'enseignant en vue d'un approfondissement.

4.2.5.3 Utilisation des outils technologiques à des fins d'évaluation

Kelly souligne que l'usage de l'outil informatique pour évaluer les étudiants est potentiellement peu pertinent en didactique de la traduction, s'il s'agit d'une évolution automatique effectuée par la machine :

> Electronic assessment or computer-assisted assessment is normally most easily applied where assessment takes the form of mutliple choice questions, and thus has perhaps less application to translator training than other aspects of education technology. (Kelly, 2005 : 87-88)

En effet les évaluations informatisées à partir d'items autocorrectifs, comme par exemple les questions à choix multiples vont dans le sens d'acquisitions automatisées qui auraient peut-être un intérêt pour le renforcement linguistique, mais qui en sont totalement dépourvues s'il s'agit

d 'évaluer la compétence traductionnelle (notamment son volet rédactionnel)[91]. Toutefois, il convient de distinguer d'une part ce qui relève des examens et ce qui a trait à l'évaluation des étudiants à mi-parcours sur une tâche déterminée. Au niveau des examens, la question se pose de savoir comment utiliser les technologies pour évaluer deux types de compétences distinctes mais aujourd'hui fortement liées : d'une part, la composante linguistique de la compétence traductionnelle et d'autre part ses composantes méthodologiques, techniques et instrumentales (dont la compétence dans l'utilisation des outils technologiques). Si la compétence linguistique est supportée en classe par le recours aux outils de vérification linguistique ou aux supports de connaissance disponibles sur Internet, dès lors, il est logique que l'évaluation se présente sous les mêmes modalités[92]. En ce qui concerne l'évaluation à mi-parcours, l'intérêt des outils est plus manifeste :

> Education technology probably represents a step forward in the assesment of translation simply because it facilitates the submission or delivery of students translation by the same means as used professionally (e-mail, ftp) and because word-processing software fucntions such as comment and change-tracing allow feedback from other students and teacher to be made easily also in electronic format. (Kelly, 2005 : 88)

Toutefois cela doit être associé à l'aspect qui concerne les tâches visant l'autonomisation et le guidage des apprenants. Dans une perspective socio-constructiviste, l'auto-évaluation doit être conçue comme une forme spécifique de métacognition pour laquelle le recours aux outils technologiques peut être pertinent. Par exemple, on peut inviter les étudiants, en présentiel ou en semi autonomie, à comparer leurs traduction d'un texte donné à celle d'un traducteur professionnel en repérant d'une part les erreurs des étudiants et en leur associant d'autre part, les solutions adoptées par le traducteur.

4.2.5.4 Modalités de travail hors présentiel

Les modalités de Formation Ouverte à Distance (FOAD), les initiatives de type « Tandem » évoquées par Kelly, rendues plus immédiates et rapides, par les moyens électroniques, ne

---

91 Il est difficile, voire impossible d'imaginer par exemple des évaluations effectuées en ligne pour la traduction sur le modèle en expansion des certifications linguistiques en ligne, qui, du reste, n'évaluent que les compétences réceptives.

92 Ce qui parfois, en raison de problèmes logistiques, n'est pas toujours possible (disponibilité des salles informatiques).

constituent pas une utilisation spécifique des technologies pour l'activité traduisante. Toutefois, c'est dans ce type d'usage que l'auteure voit le plus grand potentiel, à condition de fournir aux étudiants un encadrement en ligne de qualité :

> while this is a tremendous advance in that it allows the incoropration in higher education of students unable to travel to attend classes, and may facilitate higher education provision across frotniers, it also tru that insitutions may be careful to measure their capacity to offer sufficient and quality support and feedback to all those registered. (Kelly, 2005 : 88)

Dans la perspective d'un état de l'art, nous nous limiterons ici à signaler l'existence des dispositifs qui prévoient une utilisation totalement à distance des artefacts (rendue possible par ces mêmes artefacts), en précisant que leur intérêt majeur concerne davantage des publics adultes de formation continue. Les dispositifs de type e-learning ou blended learning peuvent également faciliter la préparation ou le suivi des étudiants en instance de départ pour des séjours Erasmus. Sur un plan *macro*, des espaces numériques de travail collaboratif qui mettraient en relation enseignants, étudiants et professionnels de plusieurs pays constitueraient une utilisation réellement innovante des technologies, permettant d'ailleurs de mieux connaître les filières de l'enseignement, de la pratique de la traduction dans différents pays. Un tel projet ambitieux reste encore à concevoir. D'autres formes d'échange, telles que les tandems[93], la mise en contact partielle des étudiants avec le secteur professionnel et des formes modernes de compagnonnage à distance sont potentiellement plus innovateurs mais plus difficiles à mettre en place sur le plan organisationnel. Enfin, notons que certains usages des technologies tendent à se développer mais restent, sur le plan scientifique, une *terra incognita.* C'est le cas, par exemple des média sociaux tels que Facebook ou Linked-in, des pratiques d'échanges informelles qui s'y développent. Un tel type de réseautage social pourrait servir à mettre en contact les étudiants, les traducteurs, les écoles spécialisées, les institutions mais encouragerait également les échanges entre apprenti-traducteurs de différentes nationalités. Cette socialisation des usages numériques mérite selon nous une réflexion et la mise en place d'initiatives didactiques, sous forme de projets de recherche-action. Le fait que les pratiques sociales sur les réseaux sociaux sont aujourd'hui courantes chez la plupart des étudiants pourrait faciliter la mise en place de communautés d'apprentis traducteurs et la mise en contact de ces derniers avec le monde professionnel.

[93] Kelly mentionne l'existence du projet tradutech coordonné par l'université de Rennes.

Finalement, en ce qui concerne l'appui des technologies, la différence essentielle entre l'E/A de la production écrite et de la traduction, réside selon nous pour la deuxième activité en un recours plus fréquent et varié à la documentation électronique d'une part, et d'autre part à la mise en contact potentielle entre l'univers de la classe et l'univers social, professionnel de référence (Guidère, 2010 ; Gile, 2005 ; Bueno Garcia, 2005). Potentiellement, les tâches relevant de la simulation en rapport avec les usages sociaux et professionnels de la traduction peuvent en effet s'avérer moins artificielles que pour le renforcement en langue. L'activité effectuée en classe et les tâches professionnelles visées s'appuient sur les mêmes outils. Si nous ne traitons pas des logiciels de TAO, il est cependant pertinent d'amener les étudiants à utiliser au mieux, dès le premier cycle, les outils et ressources qui leur permettent de s'informer sur le métier, de vérifier en contexte le rendu d'un mot en langue étrangère, mais aussi et peut-être surtout de stimuler la curiosité intellectuelle, de susciter un rapport à la connaissance qui ne soit pas uniquement instrumental. Or c'est là sans doute l'un des écueils inhérents à notre situation, avec d'une part des étudiants qui nourrissent des attentes pratiques par rapport aux artefacts et des outils informatiques qui répondent parfois trop parfaitement à ces attentes en favorisant le pli d'une instrumentalisation excessive des apprentissages.

4.3 Conclusions

L'utilisation des TICE pour renforcer la mise en place des compétences liées à l'écrit en langue étrangère impose, de la part des acteurs de la relation pédagogique, la mise en place d'un recul épistémologique, et l'adoption d'une prudence d'ordre éthique. Et ce, qu'il s'agisse d'enseigner-apprendre à produire en langue étrangère ou à traduire en langue étrangère. Comme les didacticiens des langues-cultures le préconisent fortement (Mangenot, 2000, 2005b ; Galisson, 2004 ; Rézeau, 2001, 2007, Puren, 2001), il s'agit, en premier lieu, d'envisager la complexité introduite par le recours aux outils sur les éléments inter-reliés de la relation pédagogique (sujets, objets, agents, environnement) et de considérer les usages technologiques en fonction du rôle que l'on attribue à l'ordinateur (outil, tuteur, enseigné). En outre, sur le plan scientifique, en traductologie comme en didactologie, il paraît nécessaire d'éviter la mainmise de l'objet de recherche par des disciplines satellites (informatique, psychologie cognitive, neurosciences, intelligence artificielle) et les risques afférents d'un retour en force de l'applicationnisme (retour de paradigmes théoriques exclusivement statistiques, quantitatifs établis en milieu naturel, hors terrain pédagogique). Pour Galisson en DDLC (2004), ou Guidère en traductologie (2010), il

est possible de parer cette dérive par une inscription disciplinaire marquée. Pour paraphraser Narcy-Combes, une recherche-action responsable qui articule données de terrain et théorie peut également assurer une étude des usages didactiques intrinsèquement liée aux environnements où ces usages prennent place. Si l'on utilise des concepts développés dans d'autres domaines scientifiques, tels que le concept d'affordance ou de technologie intellectuelle, il est dès lors nécessaire de les re-contextualiser de façon critique au sein de l'environnement didactique. Dans ce chapitre, nous avons également mentionné le fait que des formations à l'utilisation de TICE existent en DDLC pour favoriser l'appropriation des outils informatiques par les enseignants. En traductologie, ces formations ne sont à l'heure actuelle que fortement préconisées par les chercheurs. En outre, l'absence de formation à la didactique de la traduction à un niveau plus générique ne facilite pas la constitution d'un champ disciplinaire dédié à la question technologique. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, consacré à l'analyse des données de terrain, nous envisagerons les usages en tenant compte d'une conception de la didactique qui intègre le principe de l'essai, des réajustements, l'adoption de solutions improvisées souvent créatives et pleines de bon sens. Il s'agira bien sûr de pointer les limites de ces formes improvisées d'appropriations qui justifient la mise en place, au niveau institutionnel de formations et de recherches *ad hoc*, utiles aux enseignants et par voie de conséquence également profitables aux étudiants.

Comme nous l'avons observé, le recours aux TICE implique de porter l'attention aux dimensions culturelle, cognitive et linguistique. La dimension culturelle est à analyser en contexte, en termes de relation des sujets aux environnements numériques (représentations, conceptions, cultures d'usage existantes, cultures d'enseignement-apprentissage) mais oblige également à raisonner en termes de qualité de l'objet (nature, propriétés culturelles des sources langagières disponibles sur Internet, c'est à dire des documents authentiques). En ce qui concerne la dimension cognitive, le recours aux stratégies d'apprentissage se trouve motivé par la solidité théorique, la lisibilité par les enseignants et la maniabilité pratique des recherches, menées sur le terrain didactique par O'Malley et Chamot. En ce qui concerne la dimension linguistique, il faudra envisager l'articulation et la progression des écrits (rédaction et traductions) en termes de prise en compte des éléments micro-textuels et macro-textuels.

CHAPITRE 5 : ANALYSE

5.1 Présentation de la recherche et du corpus

5.1.1 Introduction

Depuis une dizaine d'années, on peut observer un regain d'intérêt pour la didactique de la traduction, comme en témoignent, entre autres, les travaux de Kelly (2005, 2008), Kiraly (1995, 2000, 2005), de Delisle (2005), Durieux (2005), Gile (2005), Gouadec (2002, 2003) ou plus récemment les initiatives du groupe Pacte sur la notion de compétence de traduction (2003, 2005, 2007, 2008, 2011), ou encore d'Echeverri (2008a, 2008b). En suivant cette direction, nous ouvrons la voie à un type de recherche original qui part davantage des usages plutôt que de l'utilisabilité (Legros, 2007). Dans la mesure où notre recherche s'appuie sur des observations de terrain, il s'agira de porter un soin particulier à la description du contexte et des sujets qui ont participé à notre travail. Sur le plan général, il ne s'agit pas d'une expérimentation clinique et écologique, qui aurait nécessité la mise en place de tâches définies par le chercheur et des conditions strictes de déroulement de l'expérience – avec groupe témoin. Il ne s'agit pas non plus d'une étude de cas. Bien que s'agissant d'un type hybride de recherche, cette dernière pourrait s'appliquer à notre cas dans la mesure où notre recherche vise, pour les enseignants du moins, un groupe restreint de sujets. Toutefois la dimension longitudinale le plus souvent associée à l'étude de cas, est absente de notre configuration pour des raisons évidentes de temps de déroulement de la recherche dans un cadre doctoral.

Notre travail s'inscrit plus largement dans la recherche-action au sens où l'entendent Narcy-Combes (2005) ou Blanchet (2010). Plus précisément, il s'agit donc d'une étude de terrain à vocation descriptive, explicative (analytique) et prospective où l'on défendra la mise en place d'une approche de l'usage des TICE qui intègre d'une part, la complexité de la situation d'E/A dans son ensemble : acteurs et contraintes de la relation pédagogique, outils mis à disposition et conjointement utilisés par les enseignants et les apprenants ; cette approche tient compte, d'autre part de la nécessité d'appréhender cette complexité en envisageant les dimensions liées au sujet, à l'objet et aux agents dans une triple perspective : culturelle, linguistique-textuelle et cognitive. Il ne s'agit pas de proposer un modèle théorique révolutionnaire en partant des données de terrain obtenues mais d'identifier, dans la mesure où ces données le permettent en premier lieu, des points de confluence entre production écrite et traduction ; en second lieu, d'éventuels apports de la DDLC (discipline déjà légitimée) à la didactique de la traduction ; ce, de sorte à contribuer au développement de ce secteur spécifique de la traductologie appliquée.

À cet égard, certains concepts, tels que les stratégies d'apprentissage pour le volet cognitif peuvent selon nous s'appliquer à la didactique de la traduction en séparant ce qui relève de la décision (choix entre plusieurs options méthodologiques), de l'autonomisation et de la responsabilisation et ce qui relève d'autre part de la manipulation langagière observable à partir des textes traduits.

Le volet culturel ajoute à la complexité car il peut s'agir du culturel lié à l'objet, mais aussi du culturel lié à l'environnement et au sujet. En outre, cette dimension de l'étude interroge de façon plus vaste le rapport des sujets (enseignants, professeurs mais aussi personnes) aux savoirs introduits par l'accès rapide, introduit par l'agent (les TICE), à un nombre infinitésimal de connaissances variées. Cette dimension culturelle peut également être associée, en ethnographie de la communication didactique aux rites et pratiques de la salle de classe.
Le volet linguistique textuel associé à l'objet est lié à la dimension cognitive. En effet, pour comprendre et produire du texte à l'oral comme à l'écrit, on est amené à activer des représentations ou des connaissances antérieures ; ces mêmes représentations et connaissances peuvent être modifiées par de nouvelles connaissances et nécessiter des opérations de filtrage, de tri, de hiérarchisation qui relèvent de la cognition. L'appropriation de nouvelles connaissances, dans la logique interactionniste à laquelle nous souscrivons, implique le traitement complexe d'intrants langagiers entre les schèmes du sujet, les schèmes de l'environnement et les schèmes véhiculés par les nouvelles connaissances qui aboutissent à de nouvelles productions langagières. En outre le caractère indissociable des versants culturel et linguistique trouve sa réalisation dans la notion de discours, c'est à dire de l'actuation de la langue en usage, au delà des implicites culturels contenus dans les textes qu'il s'agit, dans un cadre didactique, de manipuler, de comprendre, de produire et de traduire. L'objet d'E/A est donc une langue-culture étrangère en usage qui véhicule des schèmes cognitifs, affectifs pouvant nécessiter une gymnastique mentale visant à leur appropriation et à l'adaptation par les apprenants à ces nouveaux schèmes.

Dans le cadre d'un tel type de recherche, il s'agit donc d'apprivoiser des concepts empruntés de disciplines extérieures en envisageant ces apports dans le cadre de données de terrain, ce qui porte forcément à établir une théorisation interne qui puisse résister aux chants de la tentation applicationniste. Pour ce faire, rien de tel justement que les données de terrain. Ces données de terrain, circonscrites à un environnement spécifique ne sont pas, pour autant, vouées à une restriction des résultats exclusivement liés à cet environnement mais permet selon nous de

dégager des principes transférables à d'autres langues et d'autres situations. Nous pourrions dès lors parler de matrices d'observation qui peuvent guider d'autres recherches allant dans le sens d'un réajustement des résultats obtenus par l'observation d'une situation spécifique. En d'autres termes, la transférabilité, la transversalité de l'approche que nous proposons consiste à fournir des balises de repérage théorique et méthodologique, en cherchant à établir une cartographie de tâches possibles réajustables, pouvant être réappropriées dans différents contextes par d'autres enseignants et d'autres langues. A partir de cette matrice d'observation, certains éléments pourraient être par exemple moins pertinents. En traduction, pour des couples de langue non romanes (de l'italien vers l'anglais ou vers l'allemand) l'absence de voisinage linguistique ne constitue pas un élément à observer, mais certaines des modalités d'analyse que nous proposons pour rendre compte des pratiques de classe instrumentées par les TICE peuvent selon nous être réinvesties dans d'autres contextes, ou enrichies par d'autres modalités d'analyse (observation des usages de l'ordinateur en situation écologique, entretiens collectifs non directifs ou semi directifs).

Outre ces aspects méthodologiques liés au recueil de données, c'est avec la dimension pratique et concrète de notre recherche que nous entendons stimuler, à terme, la mise en place d'un véritable échange didactique au sein de la section de français mais aussi entre les différentes sections, en proposant une réflexion collective, un état des lieux tridimensionnel, des usages TICE à la SSLMIT, et pourquoi pas l'articulation d'une recherche plus vaste englobant d'autres centres de formation à la traduction. En prolongement, il s'agit également de poser les bases d'un effort de structuration de la didactique de la traduction en termes de formation de formateurs.

5.1.2 Contexte global : la SSLMIT et la section de français

La SSLMIT, centre délocalisé de l'université de Bologne à Forli, propose depuis 1989 des cursus à un niveau licence (laurea) et master (laurea magistrale, laurea specialistica) visant les métiers de la traduction, de l'interprétariat et de la médiation linguistique. Cette école bénéficie d'une bonne réputation et attire chaque année un nombre significatif de candidats et candidates.
L'une des caractéristiques de cette école est sa dimension (en partie) professionalisante qui s'efforce de concilier les bases méthodologiques, les connaissances linguistiques et théoriques nécessaires à l'exercice de ces métiers qui requièrent dans l'ensemble, à tous les niveaux, un fort degré de spécialisation, d'expertise professionnelles recherchés par les employeurs. Parmi les

compétences appréciées et souhaitables des étudiants en fin de parcours, signalons encore une fois le maniement des outils informatiques de TA, TAO et des autres outils de base (traitement de texte, tableurs, présentations de type powerpoint). Cette demande des professionnels du secteur n'est pas sans poser problème car l'on se demande si toutes ces compétences techniques ne sont pas potentiellement privilégiées au détriment des compétences et connaissances linguistiques, encyclopédiques qui relèvent plus de l'intellect, des rapports au savoir que de la pure et seule compétence instrumentale. Notre étude s'efforcera en partie de voir dans quelle mesure les enseignants parviennent à équilibrer exigences techniques du secteur et exigences de naturelle intellectuelle (appropriation fine de la langue étrangère, méthodologie générique de travail, réflexivité).

Toujours en ce qui concerne le cadre général, la recherche est désormais intégrée à la faculté, avec le département SITLEC[94] (Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture) qui propose, après le niveau master 2, un cursus doctoral au sein duquel s'inscrit notre travail. Ce rapprochement récent devrait sans doute contribuer à une articulation plus soutenue entre recherche, enseignement et pratique professionnelle de la traduction.

Outre sa dimension professionalisante, l'une des caractéristiques de la SSLMIT est la sélection des étudiants effectuée au niveau de l'accès à la formation (« selezione a numero chiuso »). Si les niveaux globaux en langue sont majoritairement avancés, la possibilité de choisir deux langues de travail suscite la présence croissante de débutants qui suivent dès lors pour le français et pour d'autres langues d'une part un parcours en première langue, et d'autre part, un parcours en deuxième langue. C'est le cas de l'un des groupes d'étudiants et d'enseignants que nous avons suivis dans le cadre de notre recherche.

Au sein de la SSLMIT, la section de français peut se prévaloir d'un nombre moyen relativement stable et satisfaisant d'étudiants candidats à un parcours en première langue. La direction de la section est assurée par une enseignante-chercheuses. Les autres membres de la section peuvent correspondre à des profils d'enseignants chercheurs, de professeurs titulaires de contrats de durée indéterminée ou de professeurs sous contrats à durée déterminée. Signalons également la présence d'un étudiant tuteur.

Au moment où nous avons commencé notre recherche, deux autres enseignantes sous contrats

[94] Rappelons que le SITLEC et la SSLMIT, ont été scindés et regroupés en une structure unique, le D.I.T (Dipartimento di Interpretazione e Traduzione). Comme ce changement est intervenu après le début de notre recherche, nous avons opté, dans notre travail, pour les dénominations initiales des deux structures universitaires de l'Université de Bologne.

qui enseignaient à la SSLMIT, ont fait le choix pour raisons personnelles et familiales, de ne plus travailler pour la section de français. Sur le plan de l'atmosphère de travail, qui peut constituer un facteur facilitant la communication entre les différents cours, les différentes disciplines, les relations et la liaison entre collègues sont bonnes et facilitent un travail d'équipe fluide et efficace. Les conditions d'enseignement-apprentissage, sont, dans l'ensemble, favorables à un travail de qualité (organisation générale, gestion des salles, équipement informatique, disponibilité des techniciens et des personnels administratifs) mais le modèle économique de massification de l'enseignement, les contraintes économiques budgétaires, ne permettent pas toujours la composition de classes d'étudiants à effectif réduit. Ce qui, bien entendu peut poser des problèmes de gestion des groupes au niveau de l'attention, de la concentration et ne facilite pas, malgré la disponibilité et la bonne volonté des enseignants, la possibilité de cibler et de suivre de façon optimum les étudiants en difficulté. D'où la présence précieuse d'un tuteur, qui toutefois ne peut pas résoudre tous les problèmes.

5.1.3 Public cible

Notre étude se limite au public des étudiants de licence de « mediazione linguistica interculturale» (Laurea triennale) et vise les trois mêmes groupes pour chaque compétence : il s'agit des cours de langue française et de traduction active (de l'italien vers le français) que nous détaillons dans les parties qui suivent :

- Trois enseignants de langue française et leurs groupes respectifs :

Cours de langue et culture françaises, première année, première langue[95] : 57 étudiants
Cours de langue et culture françaises, troisième année, deuxième langue : 11 étudiants
Cours de langue et culture française, troisième année, première langue : 38 étudiants

- Trois enseignants de traduction active (de l'italien vers le français) et leurs groupes respectifs

Cours de traduction active, première année, première langue : 57 étudiants
Cours de traduction active, deuxième année, deuxième langue : 11 étudiants
Cours de traduction active, troisième année, première langue : 38 étudiants

L'une des enseignantes a assuré à la fois le cours de langue et culture françaises au premier semestre et un cours de traduction au deuxième semestre.

[95] La mention première, deuxième ou troisième langue signifie que les étudiants ont choisi le français comme leur principale langue de travail en interprétation et traduction.

5.1.3.1 Enseignants et étudiants de la section de français

5.1.3.1.1 Cours de langue française

Les données relatives aux enseignants des cours de langue et culture françaises ont été établies sur la base des questionnaires distribués au début du premier semestre de l'année universitaire 2010-2011.

- Langue française Première année – 1ère langue :

43 étudiants ont renseignés ce questionnaire mais les étudiants sont au total 57.
Fourchette d'âge : la grande majorité des étudiants est âgée de 18 à 20 ans (seuls deux étudiants ont respectivement 22 et 24 ans
Répartition sexe : 90 % d'étudiantes, 10 % d'étudiants
L'enseignante de ce groupe est une jeune femme d'une trentaine d'année, expérimentée en didactique, qui a effectué son parcours universitaire dans la même école et a obtenu un diplôme l'habilitant à enseigner le FLE en suivant un master à distance proposé par l'université Grenoble 3.

- Langue française Troisième année – 1ère langue :

16 étudiantes ont renseigné ce questionnaire mais l'effectif total du groupe est de 38 étudiantes.
Fourchette d'âge : la grande majorité des étudiants est âgée de 20 à 22 ans (une seule étudiante a plus de 24 ans).
Répartition sexe : il s'agit d'un groupe constitué à 100% d'une population féminine
L'enseignante de ce groupe est une femme d'une cinquantaine d'année, expérimentée en didactique.

- Langue française Troisième année – 2ème langue

10 étudiants ont renseigné ce questionnaire sur un effectif total de 12 étudiants.
Fourchette d'âge : la grande majorité des étudiants est âgée de 21 ans (3 étudiants ont plus de 24 ans).
Répartition sexe : il s'agit d'un groupe constitué à 90 % d'une population féminine
L'enseignante de ce groupe est une jeune femme d'une trentaine d'année, expérimentée en didactique.

5.1.3.1.2 Cours de traduction active

Dans la mesure où les groupes sont les mêmes pour une discipline différente, il est inutile d'énumérer les mêmes données pour les cours de traduction active. En revanche les enseignants en charge de ces groupes ne correspondent pas aux groupes de langue française.

Traduction active / Première année – 1ère langue

Il convient de rappeler pour ce groupe le nombre élevé d'étudiants (50 à 57 étudiants présents aux cours en présentiel). L'enseignant en charge de ce cours est un homme expérimenté d'une cinquantaine d'années. En l'absence de formation à la didactique de la traduction, ce professeur s'appuie sur son expérience de traducteur et fait également appel à son bon sens pour construire, préparer et donner ses cours.

Traduction active / Troisième année – 1ère langue

L'enseignante en charge de ce cours est une jeune femme belge d'une trentaine d'années qui s'appuie sur son expérience de traductrice professionnelle. Métier qu'elle exerce en parallèle des cours donnés à la SSLMIT au groupe constitué des 38 étudiantes.

Traduction active / Troisième année – 2ème langue

C'est la jeune enseignante en charge du groupe à large effectif au premier semestre (langue française première langue) qui prend en charge, au deuxième semestre, ce groupe à effectif quasi – idéal (une dizaine d'étudiants). Cette enseignante peut mobiliser son acquis professionnel d'enseignante de FLE et son cursus d'étudiante à la SSLMIT et s'appuyer sur ses deux autres collègues pour établir sa progression et définir ses tâches. C'est la première fois que cette enseignante prend en charge un cours de traduction active.

5.1.3.2 L'apprenti chercheur (et enseignant)

Il peut être utile de situer le chercheur dans la mesure où ce dernier intervient dans un environnement qu'il connaît pour y avoir été également enseignant. D'autre part, sur une portion restreinte du projet, ce dernier intervient également en observation participante et conçoit concrètement un ensemble de tâches pour le cours de langue française (troisième année première langue).

Formé en Français Langue Etrangère (maîtrise) et spécialisé dans l'utilisation des TICE en didactique des langues étrangères, l'enseignant et apprenti chercheur ne peut en aucun cas se positionner comme pair évaluateur mais simplement comme collègue curieux de connaître plus en détail les pratiques de ses pairs, avec qui, sans exception, il entretient des relations

professionnelles cordiales. En terme de positionnement, nous revendiquons certains principes généraux qui peuvent se traduire en termes d'adhésion à certaines positions théoriques décrites dans les chapitres 1, 2 , 3, 4, à savoir :

une certaine méfiance envers les formes plus prescriptives d'applicationnisme ou de transposition didactique. De ce fait nous adhérons fortement à l'effort de théorisation interne préconisé par Puren ou Galisson ; en termes de recherche et de méthodologie, la didactique ne gagne pas à se focaliser quasi-exclusivement sur les sujets apprenants, l'objet, c'est à dire la langue, sur l'aspect communicatif ou sur l'interculturel. En cela, nous rejoignons les postions des pères fondateurs de la DDLC et notamment de Puren. En somme, il nous paraît important de souligner notre adhésion aux principes d'une didactique de la complexité, qui, sans renoncer aux apports de disciplines connexes inscrit ces apports dans une logique d'ancrage au terrain ; nous souscrivons naturellement à l'effort épistémologique de prudence vis à vis des technologies, qui peuvent donner lieu à de nouvelles formes d'applicationnisme marquées par une conception techno-centrée du recours aux TICE. Nous pensons également que la dimension formative, ou éducative, ne gagne pas à disparaître des préoccupations didactiques. En effet, les dynamiques psychologiques du groupe classe (plaisir d'enseigner, volonté d'ouvrir des portes, de stimuler la curiosité intellectuelle) ne sont pas indissociables d'un cadrage, d'un guidage méthodologique sérieux lié aux spécificités de l'objet d'E/A. Autrement dit une conception trop techniciste du métier de même qu'une conception trop psychologisante sont insuffisantes. Les deux dimensions, formative et didactique sont nécessairement complémentaires.

Ce qui conditionne selon nous le respect des principes de prudence est à trouver dans le réflexe de la réflexivité, surtout lorsque l'on manipule des artefacts potentiellement «mécanisants ».

Sur le plan des technologies, en l'absence de formation, les conceptions dite « bricolage » du recours aux TICE, qui s'imposent dès lors par défaut, ne gagnent pas ni à être rejetées en bloc, ni à se substituer, dans la durée, à la volonté d'inscrire les pratiques dans la professionnalisation.

Notre expérience et nos connaissances dans le domaine de la traduction étant encore en construction, il est difficile de faire état de positionnements marqués. Toutefois, notre positionnement global consiste à croire possible et nécessaire une affirmation plus nette de la didactique de la traduction en tant que secteur spécifique de la traductologie appliquée, surtout du moment où l'on considère la formation des traducteurs comme stratégique.

5.1.4 Objectifs

L'objectif principal et initial de notre recherche était de rendre compte de l'utilisation des TICE par des enseignants et des étudiants de la section de français en mettant l'accent sur les dynamiques complexes entre les éléments de la relation pédagogique : l'environnement d'apprentissage, les sujets (enseignants et étudiants), l'objet (la production écrite en langue étrangère et la traduction active) et les agents artefactuels (technologies).

En termes plus spécifiques, nous entendons mettre à jour les facteurs individuels et collectifs qui entourent l'utilisation des outils informatiques (positionnement des sujets vis à vis des technologies, degré d'appropriation des outils). À cet égard, nous souhaitons fournir des profils les plus fins possibles des sujets en présence. Pour les enseignants, nous souhaitons mettre en évidence les aspects suivants : l'expérience, la formation, les représentations liées à la didactique et aux TICE, le degré d'appropriation et usages habituels des TICE qui inclut la préparation des cours. En ce qui concerne les étudiants, nous nous intéressons aux éléments suivants :

- le positionnement des étudiants vis à vis des stratégies utilisées pour la compréhension écrite et la traduction avant et après le déroulement de tâches recourant à l'ordinateur ;
- les usages effectifs des outils technologiques et les tâches correspondantes pour la production écrite et la traduction active
- la réflexion rétrospective des enseignants après le déroulement des tâches proposées en termes d'apports et limites de ces outils pour leurs praxis didactiques

Il a ensuite été nécessaire d'opérer une synthèse à partir de ces données en cherchant à établir des points de contact entre les différentes données et les différents aspects de la complexité. Il s'agissait de raisonner en termes d'articulation des dimensions cognitive, textuelle et culturelle de sorte à proposer des pistes méthodologiques de conception ou d'évaluation de tâches (non normatives).

5.1.5 Méthodologie de recueil de données

5.1.5.1 Choix généraux

Nous nous efforçons, en suivant les conseils d'O'Malley et Chamot (1990) et Degache (2006) de croiser les approches qualitative et quantitative, de sorte à articuler des données statistiques, des données qualitatives relatives au ressenti des sujets et des données des objets observables (tâches et productions obtenues). Ces protocoles sont les suivants :

- Questionnaires intégrant des questions fermées et des questions ouvertes visant les enseignants et les étudiants (annexe 2 : questionnaires étudiants - profils ; annexe 5 et 6 : questionnaires enseignants - section de français ; questionnaires enseignants - participants);
- entretiens semi-directifs menés avant et après la conception des tâches et leur déroulement pour chacune des deux compétences (annexes 24 à 30 : guide d'entretien et transcriptions des entretiens menés auprès de chaque praticien);
- observation filmée de deux cours de traduction active (annexes 31 et 32 : transcription cours TRAD3L1 et transcription cours TRAD1L1);
- observation participante d'un cours de langue française avec création par le chercheur, en fonction des consignes de l'enseignante, d'une série de tâches sur la plate-forme Moodle (annexe 15 : LFR3L1 - espace Moodle).

Outre ces trois protocoles, nous disposons des espaces créés par les enseignants de chaque cours dans le cadre de leur activité habituelle (pour certains enseignants qui ont déjà l'habitude d'utiliser la plate-forme), et d'espaces créés librement par d'autres enseignants sous l'impulsion de la recherche. Avant de procéder au recueil des données, une réunion a été organisée au sein de la section de français, afin d'expliquer le projet de recherche (annexe DVD : réunion pré-projet) et d'impliquer les enseignants pouvant être amenés à participer (langue française et traduction active). Cette réunion a reçu un accueil favorable de la section dans son ensemble et l'adhésion des enseignants qui ont dès lors fait partie du public de notre recherche.

5.1.5.2 Les questionnaires

Nous avons recouru aux questionnaires en deux temps. En premier lieu, un questionnaire en version papier a été distribué et rempli par les étudiants d'octobre 2010 à mi-novembre 2010. Dans un deuxième temps, un autre questionnaire, au format électronique a été rempli par les

étudiants en fin d'année universitaire, après le déroulement des tâches de production écrite et de traduction active.
Le premier questionnaire (annexe 2 et 3: questionnaire étudiants- profils ; questionnaire étudiants profils ; annexe : questionnaire étudiants - stratégies) a été distribué en octobre 2010 aux étudiants des cours de langue française ; ce, en présence des enseignants en charge des cours respectifs. La distribution du questionnaire s'est accompagnée pour chaque cours d'une brève explication orale des objectifs du projet, supportée par la distribution d'un document récapitulatif (annexe 1: fiche explicative projet). Il s'agissait, par ce biais, de situer la recherche et d'impliquer les étudiants, en s'assurant davantage, par le recours à des documents papier, de leur participation. Nous avons présenté le questionnaire, rédigé en italien, et indiqué aux étudiants la possibilité de répondre dans leur langue maternelle, aux questions ouvertes. Il ne s'agit pas en effet d'une activité pédagogique mais d'une activité de recherche où l'on souhaitait que les sujets puissent s'exprimer de la façon la plus fluide possible sans obstacle linguistique. Rappelons que certains étudiants (première année première langue et troisième année – deuxième langue) sont susceptibles, malgré un bon niveau global) de rencontrer encore des difficultés dans la précision de l'expression. Nous avons donné trois semaines aux étudiants pour répondre aux questions et remettre les questionnaires remplis aux enseignants qui nous les ont ensuite fait parvenir. Nous avons insisté sur le caractère anonyme des questionnaires de sorte à réduire le risque de réponses influencées par le sentiment, chez les étudiants, d'être évalués ou bien le risque de réponses dictées par la volonté de répondre aux attentes (projetées) du chercheur ou de l'enseignant.

Ce premier questionnaire (annexe 2 : questionnaire étudiants - profils) est divisé en deux sections qui se concrétisent par deux documents papier distincts (questionnaire profil et questionnaire stratégies). Le questionnaire qui vise à élaboration des profils comporte 70 questions réparties en 3 sections :
1) questions génériques relatives aux sujets (âges, sexe, niveau en français, passé d'apprenants, représentations et attentes) ;
2) questions relatives à l'utilisation des technologies, au degré de familiarité avec les outils hors cadre scolaire ;
3) questions relatives à l'utilisation des technologies à des fins d'apprentissage, expériences, évaluation subjective de leurs apports et inconvénients.
Le questionnaire qui vise la perception que les étudiants ont de leurs stratégies d'apprentissage a été conçu en référence aux descriptifs d'O'Malley et Chamot (1990 : 141) pour chacune des

stratégies identifiées par les deux chercheurs. Dans notre cas, il s'agit de 32 brèves questions fermées, présentées en italien sous la forme d'une affirmation pour laquelle les étudiants doivent indiquer si elle s'applique à leur cas personnel (les cases à cocher sont de gauche à droite, « vero », « abbastanza vero », abbastanza falso », «falso »).

La deuxième passation de questionnaires (annexe : questionnaire étudiants – stratégies post-activités) couvre la période de mai à juin 2010 et vise à évaluer le ressenti des étudiants en termes de stratégies utilisées pour la production écrite et pour la traduction active, après le déroulement des tâches proposées par les enseignants prévoyant le recours à l'outil informatique. Ces questionnaires ont été conçus au format électronique en utilisant l'outil feedback de la plate-forme Moodle qui permet de générer automatiquement les statistiques à partir des réponses données au système. Nous avons en effet anticipé le risque d'une difficulté accrue pour récupérer les questionnaires à un moment où les étudiants, qui finissent l'année universitaire, ont l'esprit occupé par les examens. La fonction de communication « forum » disponible sur chacun des espaces créés sur la plate-forme nous a permis d'informer les étudiants de la présence du questionnaire et de leur demander de le remplir. Cette fonction nous a également permis de faire des relances aux moments où nous constations un nombre insuffisant de réponses.

Comme le premier questionnaire sur les stratégies, ce second questionnaire sur les stratégies perçues au terme des tâches visées par les deux compétences, a été conçu à partir du travail d'O'Malley & Chamot (1990). Afin de simplifier sa passation, les questions sont présentées sous façon plus générique mais toujours en italien. Pour la production écrite, comme pour la traduction, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer quelles stratégies ils ont utilisées parmi celles qui figurent sur une liste sous forme de substantifs (assortis d'une très courte précision pour les noms de stratégies moins transparentes).

La question, ou plutôt, la consigne de premier niveau est la suivante : « Per ogni gruppo indicare le strategie a cui avete fatto ricorso nello svolgere l'attività di produzione scritta su Moodle ». Nous présentons ici, à titre d'exemple l'une des réponses proposées « Organizzazione (del proprio ritmo di lavoro per un compito determinato)». Pour chacune des deux compétences, la consigne de premier niveau est réitérée à trois reprises , étant basée sur la catégorisation établie par O'Malley et Chamot (cf. chapitre 2): stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

A la fin de la section « production écrite » et de la section « traduction », nous demandons en outre aux étudiants de signaler d'une part s'ils pensent avoir amélioré leur méthode de travail avec le recours à l'ordinateur, et d'autre part s'ils perçoivent des différences entre un travail sur

ordinateur et un travail traditionnel sur support papier.
Enfin, une dernière section du questionnaire vise à évaluer, au moyen de questions ouvertes et fermées, si les étudiants associent d'éventuels progrès pour les deux compétences à l'utilisation de l'ordinateur.

5.1.5.3 Les entretiens

Les entretiens ont exclusivement visé les enseignants. Il s'agissait de recueillir leurs impressions après le déroulement des tâches proposées pour la production écrite d'une part, et la traduction d'autre part.
Une première série d'entretiens semi-directifs a eu lieu entre mi-janvier et mi-février, menée auprès des enseignantes de langue française afin de recueillir des données relatives à la conception des tâches proposées sur support informatique et aux réflexions rétrospectives des enseignants quant à l'utilisation conjointe des TICE avec leurs étudiants.
Une deuxième série d'entretiens, toujours semi directifs a été menée entre mi-mai et mi-juin 2012 auprès des enseignants de traduction active sur le même principe, avec les mêmes objectifs concernant la nature des données à recueillir. Compte tenu des difficultés organisationnelles de l'un des participants, l'entretien s'est déroulé en recourant au logiciel de communication orale synchrone « skype ». La discussion a été enregistrée au moyen d'un autre logiciel gratuit et open source « audacity ».

Pour chaque entretien, nous sommes partis sur la base d'un guide élaboré avant le déroulement des entretiens tout en laissant libre cours à une part d'improvisation, de sorte à ce que la communication soit la plus naturelle possible. Mais nous avons pu dans l'ensemble suivre les contenus informationnels pour lesquels nous souhaitions disposer de données.

5.1.5.4 Les cours filmés

Du fait de notre connaissance moindre de l'enseignement/apprentissage de la traduction, nous avons demandé à l'un des enseignants de pouvoir filmer l'un de ses cours. Ce qu'il a accepté sans aucune réserve. Par la suite, l'une des deux autres enseignantes nous a proposé spontanément de venir observer l'un de ses cours. Dès lors nous avons pu observer et filmer un deuxième cours. Compte tenu du fait que l'autre enseignante commençait pour la première fois à assurer un cours de traduction, nous n'avons pas souhaité que notre présence puisse interférer dans la pratique de classe. C'est pourquoi, nous avons estimé que deux cours dispensés par des

enseignants d'expérience pouvaient suffire à nous donner une idée nette de ce en quoi pouvait consister un cours de traduction active en présentiel. Nous avons donc décidé de nous en tenir aux deux cours filmés. Précisons enfin que pour les deux cours filmés, nous avons demandé et obtenu l'autorisation écrite des intéressés.

5.1.6 Corpus obtenu

Nous résumons ci-dessous, sous forme de schéma (figure 10) , le corpus que nous avons obtenu d'une part au moyen des protocoles mis en place, d'autre part avec les tâches TICE produites par les enseignants et performées conjointement par les étudiants et enseignants.

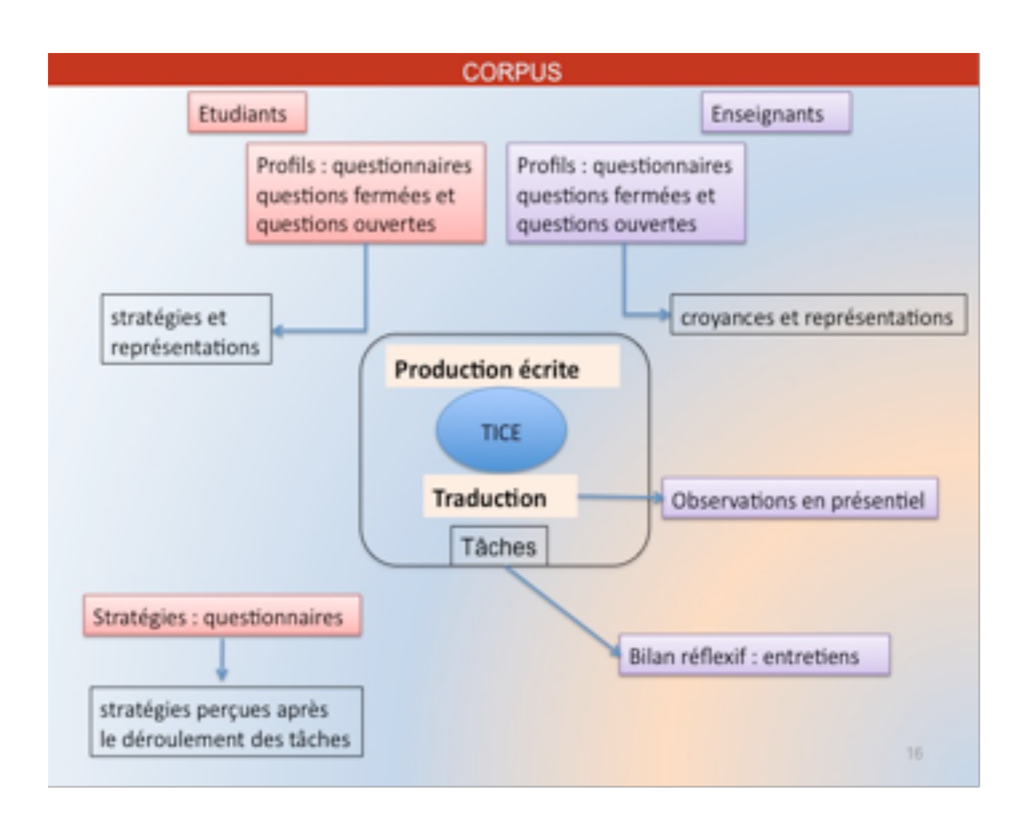


Figure 11: schéma récapitulatif du corpus obtenu

Comme nous pouvons le constater, nous sommes parvenus à équilibrer les données qualitatives et les données quantitatives en cherchant à associer les croyances, les profils aux tâches mises en œuvre pour les deux compétences. Dans un domaine tel que la didactique, il serait illusoire et peut-être non souhaitable de s'en tenir à une objectivité absolue. Toutefois les tâches conçues sur la plate-forme, les traces d'activité sur les supports utilisés, l'illustration d'un groupe classe en action, les objectifs d'apprentissage des cours fournissent des données qui peuvent être

décrites sans leur associer un jugement ou une évaluation qui non seulement seraient contraires à notre approche, mais trahiraient la confiance que les participants nous ont accordé.

5.2 Prémisses à l'analyse du corpus

5.2.1 Objets de l'analyse

Dans l'ensemble, notre analyse n'a pas pour objet de rendre compte et/ou de mettre en évidence des phénomènes linguistiques qui apparaîtraient dans les discours des étudiants ou des enseignants. L'objet premier de notre recherche n'est pas un objet de recherche linguistique mais un objet de recherche didactique. C'est le contenu des discours, ce qu'ils révèlent des perceptions et pratiques des acteurs de la relation pédagogique, qui nous intéresse. Cela étant, il a bien évidemment fallu s'appuyer sur une analyse des formes linguistiques qui expriment ce rapport didactique des acteurs à l'objet (la langue), à sa transmission et à sa réception chez les étudiants. Pour ce faire, nous disposons, comme nous l'avons vu plus haut, d'un corpus constitué de données quantitatives et de données qualitatives.

5.2.2 Méthode d'analyse des données quantitatives

Les données quantitatives ont été fournies par voie de questionnaires puis produites au moyen de l'outil informatique. Dans le cas du premier questionnaire, distribué au format « papier », il a été nécessaire, dans un premier, de temps, de procéder à une saisie informatique des réponses. Pour obtenir des statistiques, nous avons donc d'abord saisi les données obtenues par les questionnaires en reproduisant ces derniers informatiquement au moyen de la fonction « feedback » de la plate-forme Moodle, Pour le deuxième questionnaire, il n'a pas été nécessaire d'effectuer cette saisie car les questionnaires ont été directement produits et remplis au moyen de l'outil « feedback » intégré à la plate-forme. Cet outil rend ensuite possible la génération de statistiques, qui peuvent être exportées sur des logiciels de type tableurs, comme par exemple le logiciel « excel ». Les données obtenues peuvent dès lors être mises en forme sous forme de tableau. C'est sous cette forme que nous produisons les résultats quantitatifs de notre recherche. Nous nous sommes efforcés d'interpréter, de « faire parler » les chiffres, dans une optique didactique qui concerne principalement les données situationnelles relatives aux acteurs de la relation pédagogique, qu'il s'agisse de leurs caractéristiques collectives (effectifs globaux) ou de leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, niveau de formation,

appropriation des outils informatiques).

5.2.3 Méthode d'analyse des données qualitatives

En ce qui concerne les informations relatives aux étudiants, les données qualitatives ont été obtenues par voie de questionnaire (questions ouvertes brèves ou plus élaborées). En ce qui concerne les enseignants, les données qualitatives ont été obtenues par voie d'entretiens, qui ont ensuite été transcrits informatiquement sur des fichiers au format texte, exploitables pour une interrogation semi-automatique. L'observation et la transcription des discours pédagogiques lors de cours de traduction active ont fourni des données qualitatives relatives à la fois aux étudiants et aux enseignants, qui se matérialisent elles aussi sous forme de fichiers texte.

En ce qui concerne les questionnaires, deux cas de figure doivent être identifiés. Dans le cas des questionnaires distribués avant les cours de langue et de culture françaises, ces derniers ont d'abord été remplis sous format papier, puis saisis informatiquement, comme nous l'avons signalé précédemment, sur la plate-forme Moodle, au moyen de l'outil « feedback » intégré à la plate-forme qui permet d'établir aussi bien des quiz prévoyant des questions fermées (de type « vrai/faux » ou question à choix multiple) que des questions ouvertes. Après avoir isolé les données quantitatives et les données qualitatives, nous avons copié-collé les données textuelles dans des fichiers au format .txt en leur assignant des noms les étiquetant par groupe et objet de l'analyse, de sorte à pouvoir les explorer, les interroger au moyen du logiciel *Antconc*. Dans le cas des questionnaires qui ont été soumis après le déroulement des tâches, les items ont été remplis directement sur l'outil informatique. Les questionnaires remplis ont été imprimés de sorte à permettre une première lecture d'ensemble à partir du texte imprimé. Si l'objet de l'analyse varie d'une question à l'autre, pour chaque question, nous avons adopté une approche et un protocole d'analyse général pour l'analyse qualitative des discours. Si nous n'avons pas l'ambition d'une analyse linguistique proprement dite, l'approche d'exploration que nous avons retenue se rapproche de ce qui pourrait être qualifié d' « approche *corpus-driven* », c'est à dire orientée sur le corpus, en opposition à l'approche « *corpus based* », qui renvoie à l'établissement de catégories préétablies, visant à vérifier des hypothèses de départ. En revanche, Teubert (2009) définit l'approche « *corpus-driven* », de type *bottom-up* comme une « approche inductive du corpus, préférant explorer sans a priori les données ». Cette dernière approche, qui relève davantage de la philosophie heuristique de notre recherche correspond davantage à ce que nous entendons mettre en évidence au moyen de l'analyse. Pour l'analyse des données textuelles de notre corpus, nous avons à chaque fois procédé de la même façon. En

premier lieu, nous sommes partis d'une lecture globale et attentive des versions imprimées, qu'il s'agisse des questionnaires, des entretiens ou des cours filmés transcrits. Cette première lecture nous a permis de dégager des formes verbales et lexicales récurrentes à partir desquelles nous avons établi des catégories de sens de premier niveau. Ces catégories d'observation ont pris matériellement, la forme de tableaux (au format papier) qui nous ont servis de guide pour classer les données textuelles en fonction des éléments pertinents à isoler pour chaque question. Ensuite, à partir de ces premières observations, nous avons isolé des morphèmes qui nous ont servi de base pour interroger informatiquement notre corpus. La méthode exploratoire des fichiers sur le logiciel *Antconc* a été la suivante. En premier lieu, nous avons utilisé la fonction « liste de mots » (« wordlist » dans la version anglaise du logiciel) afin d'évaluer, en termes de fréquence, la justesse de nos premières observations et d'identifier, le cas échéant, des lemmes que nous n'aurions pas repérés lors de la lecture papier. Puis, nous avons procédé à une recherche manuelle pour vérifier le nombre d'occurrences pour chacun des morphèmes, d'abord au niveau le plus générique par rapport à la catégorie de sens (par exemple successivement, « vantag* » pour obtenir les termes se rapportant aux avantages des technologies et svantag*, pour obtenir les termes se rapportant à leurs inconvénients »).
Enfin, l'utilisation de la fonction « concordancier » du logiciel, nous a permis de vérifier si tel ou terme, était bien associé en contexte à l'une ou l'autre de ces catégories. Le comptage des occurrences nous permettait enfin de disposer de tendances dans les discours respectifs des étudiants (questionnaires et cours filmés), et des enseignants (entretiens et cours filmés). Ces données chiffrées, associées aux termes et aux discours proprement dits, contribuent à une analyse qui, faute d'être strictement linguistique, aboutissent à une lecture relativement objective des discours méta-didactiques.

5.2.4 Mise en forme et restitution des données textuelles

Qu'il s'agisse des réponses apportées aux questions ouvertes dans les questionnaires, des entretiens et/ou des cours filmés, nous avons adopté une méthode de transcription qui restitue l'oralité et donc les imperfections des discours (pauses, hésitations, « accidents » syntaxiques, répétitions). S'il ne s'agit pas d'effectuer une analyse phonologique, il nous a paru important de maintenir la spontanéité du « dit » didactique. Les transcriptions (annexe 25 à 30: transcriptions entretiens) témoignent de ces scories inhérentes à l'oralité des discours. Cependant, dans le corps de texte, nous avons opéré de légères modifications qui, sans altérer le sens, en facilitent la lecture. En effet, pour certaines données textuelles, telles que les réponses aux questions

ouvertes ou les cours filmés, la formulation peut être elliptique comme c'est le cas des réponses des étudiants à certaines questions ouvertes, surtout à la fin du questionnaire, qui par sa longueur, a pu porter les étudiants à répondre de façon très rapide sans se relire. Dans le cas des cours filmés, certains discours présentent également une complexité dont nous rendons compte, mais qui peut parfois rendre la lecture difficile. En effet, outre les pauses, les hésitations et les répétitions, on constate de nombreuses occurrences d'alternance codique, où le discours en italien se superpose au discours en français. Entrecoupés d'instructions techniques adressées aux étudiants lors de la révision collective des traductions, ces discours, transcrits à l'écrit peuvent parfois gêner l'intelligibilité du propos. C'est pourquoi, lorsque l'imbrication des différents niveaux de discours l'imposait, nous sommes ponctuellement intervenus sur les transcriptions, que les lecteurs peuvent consulter en annexe (annexe 31 et 32: respectivement, transcription cours TRAD3L1 et transcription cours TRAD3L1), de préférence après avoir consulté les extraits vidéo qui leur sont associés.

5.3 Analyse du corpus

5.3.1 Données relatives aux étudiants

Les données que nous allons traiter dans cette partie ont été obtenues par voie de questionnaires. Ces questionnaires comportent aussi bien des questions fermées que certaines questions ouvertes. Il s'agissait de mieux connaître les étudiants participants au projet sous l'angle du vécu d'apprenant, afin de dégager des éléments descriptifs concernant les cultures d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et du français langue étrangère en particulier. La passation de ces questionnaires avaient en outre pour objectif de déterminer les représentations des étudiants vis à vis des technologies et leur degré d'appropriation des instruments informatiques. Enfin, nous entendions disposer de données concernant la perception que les étudiants ont de leurs capacités méthodologiques, en termes plus spécifiques de stratégies d'apprentissage.

5.3.1.1 Profils généraux

Les données que nous présentons concernent les trois groupes suivants :

Groupe 1 : Langue française première année, première langue LFR1L1 et Traduction première année première langue TRAD1l1

Groupe 2 : Langue française troisième année, première langue LFR3L1- Traduction troisième

année, première langue TRAD3l1

Groupe 3 : Langue française troisième année, première langue LFR3L2 - Traduction troisième année, deuxième langue TRAD3l2.

Nous présentons sous forme de tableau synthétique les données qui nous permettent d'établir le portrait global des groupes ayant participé à la recherche :

	LFR1L1- TRAD1l1	LFR3L1- TRAD3l1	LFR3L2-TRAD3l2
Effectif du groupe	57-60	38-40	01/12/15
Réponses obtenues	43	16	10
Âge (tranche majoritaire)	Entre 18 et 20 ans	Entre 20 et 22 ans	Entre 20 et 22 ans trois d'entre eux ont plus de 24 ans
sexe	Féminin à 90 %	Féminin à 100 %	Féminin à 90 %
Nombre d'année d'étude du français	3-5 ans : 18,6 % 5-7ans : 16,28% + de 7 ans : 65,12%	3-5 ans : 12,5 % 5-7ans : 12, 5 % + de 7 ans : 75 %	3-5 ans : 33,33% 5-7ans : 22,22% + de 7 ans : 44,44%
Provenance	liceo classico 6,98 % liceo scientifico 11,63% liceo linguistico 60,47%	liceo classico 12,50% liceo Scientifico 18,75 liceo linguistico 56,25%	liceo scientifico 10 % liceo linguistico 50 % scuola media : 40 %

Tableau an3.1 : aperçu général des caractéristiques du public cible

Comme nous pouvons le constater, la population des trois groupes est relativement homogène : la population étudiante qui nous intéresse est majoritairement féminine. Les étudiant(e)s sont âgé(e)s de 18 à 22 ans, exception faite d'une faible minorité d'étudiants plus âgés. Signalons qu'en termes quantitatifs, les étudiants ont pour la plupart derrière eux plus de sept ans d'apprentissage du français (65% pour LFR1L1 et logiquement 75% pour LFR3L1) ou bien entre entre 5 ans et 7 ans (16% pour LFR1L1 et logiquement 12% pour LFR3L1). Le groupe LFR3L2 présente à cet égard une différence par rapport aux deux autres groupes avec une plus grande proportion d'étudiants ayant entre 3 et cinq ans d'apprentissage du FLE (33% contre respectivement 12% et 18% pour LFR3L1 et LFR1L1).

5.3.1.2 Croyances, représentations et percepetions

5.3.1.2.1 Jugements des étudiants sur l'enseignement des langues reçu dans leur scolarité

En ce qui concerne la perception du vécu, nous avons demandé aux étudiants, par le biais de questions ouvertes, d'émettre un jugement sur l'enseignement des langues en général («Come descriveresti brevemente l'insegnamento delle lingue straniere che hai avuto al liceo ? »). Certains étudiants ont répondu de façon globale et caractérisé l'enseignement dans son ensemble, tandis que d'autres ont spécifié leur jugement par rapport à d'autres langues que le français (anglais, allemand ou espagnol).

	LFR1L1-TRAD1L1	LFR3L1-TRAD3L1	LFR3L2-TRAD3L2
Tendance globale	positive	positive	plutôt négative
Mode d'expression des jugements	- **appréciation globale au moyen d'adjectifs** positif : « buono », « molto buono », « discreto », « soddisfacente » négatif : « scarso », « praticamente nullo », « pessimo », « superficale » - **adjectifs positifs sur la qualité de l'enseignement (plus précis)** “approfondito”, “ben strutturato” “decisamente approfondito sia a livello linguistico che culturale”, “molto basilare”, « esaustivo », remarques sur l'objet : centration sur la grammaire, sur la littérature “molto superficiale e troppo legato all'insegnamento della letteratura”, , “molto accademico e letterario”, troppo legato alla grammatica”. - **remarques positives sur les enseignants :** « il livello dei professori era veramente buono » ; « insegnante molto competente », « ottima pronuncia », « professori altamente competenti », « une buona insegnante che mi ha dato buoni basi linguistiche », « sono molto contenta grazie ad una professoressa esigente », « docenti preparati che mi hanno fatto appassionare alle lingue straniere » **- remarques sur la présence de lecteurs de langue maternelle :** « le lettrici ci aiutavano molto ad ampliare il nostro lessico »		

Tableau an3.2 : jugements des étudiants sur l'enseignement des langues reçu dans leur scolarité

Au delà des jugements globaux, certains critères de jugement apparaissent nettement dans les réponses des participants. En effet, on note la récurrence d'une opposition visant le degré d'approfondissement (« basilare », « superficiale » vs « approfondito », « esaustivo »),

l'organisation (« strutturato ») ou les effets (« efficace », « efficiente »). La centration sur une compétence spécifique de l'E/A des langues étrangères est signalée par l'importance accordée par les participants à la grammaire d'une part, et à la littérature d'autre part. Cela tendrait à établir un vécu didactique marqué par la méthode grammaire-traduction. D'ailleurs, certaines remarques négatives portent sur une centration excessive sur la grammaire ou la littérature (surtout les étudiants de troisème année, mais également cinq étudiants de première année) : « non troppo completo poiché troppo basato sulla letteratura », « troppo incentrato sulla letteratura », « troppo focalizzato sulle competenze scritte » (LFR1L1), « molto superficiale e troppo legato all'insegnamento della letteratura », « mirato quasi esclusivamente all'apprendimento della grammatica con poca attenzione per l'utilizzo pratico della lingua straniera », « troppo teorico », « abbastanza scarso e troppo legato alla grammatica », un enseignement obsolète « insegnamento efficace ma ormai parzialmente obsoleto ». Quelques étudiants notent (souvent pour d'autres langues étrangères) une discontinuité causée par de fréquents changements de professeurs « in tre anni ho cambiato 4 professori », « ho cambiato moltissimi insegnanti ». Les remarques négatives peuvent également viser la qualité de l'enseignement dans son ensemble « superficiale », « disastroso per l'inglese », « piuttosto approssimativo », « basilare » ou sur les enseignants « gli insegnanti non erano molto motivati ». Très souvent, les remarques négatives portent sur les autres langues que le français. Dans l'ensemble, hormis pour LFRL2 où les jugements sont plutôt négatifs et présentent quelques disparités entre les langues, les étudiants semblent dans l'ensemble satisfaits de l'enseignement des langues tel qu'ils l'ont vécu. Les remarques signalent implicitement des préférences qui valorisent l'équilibre entre les différentes compétences, le travail sur des documents plus actuels, l'approfondissement, la structuration de l'enseignement mais aussi, dans une moindre mesure, la capacité des enseignants à transmettre leur passion pour le français. Pour établir le portrait que les étudiants dressent d'eux-mêmes en tant qu'étudiants, nous avons recouru à l'item ouvert : « In modo generale come ti vedi come studente ? Scrivi brevemente le tue tendenze, i tuoi punti forti, i tuoi punti deboli ».

Dans le tableau an3.3, nous avons dégagé quatre catégories. La dimension métacognitive a trait à la capacité des étudiants à s'autogérer, à organiser le travail, à s'engager dans l'apprentissage. La dimension cognitive s'attache à l'utilisation de termes liés à l'attention, à la concentration, à la mémoire, à la perception ou à l'organisation des intrants langagiers. La dimension psycho-affective concerne ce qui est en rapport avec la gestion de l'anxiété, le plaisir à étudier, la curiosité. Enfin certaines remarques portent plus spécifiquement sur le positionnement des étudiants par rapport aux compétences. Puis, nous avons classé les réponses (ou parties de

réponses) en fonction des moyens par lesquels les étudiants expriment l'idée qu'ils se font d'eux-même en tant qu'apprenants. Nous avons cherché et isolé dans le corpus les adjectifs, les groupes nominaux et les structures verbales qu'emploient les étudiants pour se décrire :

Dimension métacognitive	Dimension cognitive	Dimension socioaffective
adjectifs	adjectifs	adjectifs
organizzata (6) diligente (4), impegnata, eccessivamente riflessiva, determinata, riflessiva	Precisa(5), distratta, pronta e veloce nell'apprendimento, poco metodologica	continua, tenace, determinata, motivata volenterosa, testarda ,emotiva, individualista, timida, (2); molto ansiosa, anzioso e interessato molto contento del suo corso di studio, molto interessata,
substantifs - gr. nominaux	substantifs - gr. nominaux	substantifs - gr. nominaux
costanza(2), regolarità organizzazione, attenzione capacità di concentrazione diligenza, buon metodo di lavoro, assiduità, partecipazione, presenza costante alle lezioni, difficoltà nell' organizzazione del lavoro, facilmente distraibile, incostanza	velocità, (buona) concentrazione (4)buona capacità di analis, buona memoria fotografica, attento veloce capacità di apprensione, competenze, mnemoniche memoria forte, bonne mémoire visive, materie mnemoniche, scarsa memoria, poca velocità, pessima memoria, memorizzazione delle regole grammaticali,	Tenacia,(2) curiosità, determinatezza,voglia di partecipare e apprendere, timidezza, mancanza di creatività, pigrezza(2), insicurezza, très réservé, pratiquement muet, ansia fortissima e (timidezza) davanti a un pubblico ,
structures verbales	structures verbales	structures verbales
non aspetto mai l'ultimo momento,divido il lavoro, cerco di studiare regolarmente, penso di studiare con metodo, riesco generalmente a seguire con attenzione i corsi per la loro intera durata, cerco di essere uno studente abbastanza diligente, mi propongo degli obiettivi che generalmente raggiungo, cerco di sfruttare il tempo nel miglior modo, raggiungo quello che mi ero prefissa di fare, studio sempre troppo tardi, tendo a vivere di rendità, svolgere con regolarità	tendo a distrarmi durante lo studio di materie che non mi piacciono particolarmente, la memoria gioca sicuramente un ruolo importante,ho la tendenza ad approfondire autonomamente le mie materie preferite e a cercare collegamenti tra esse, assimilo in fretta,non lavoro di memoria non mi concentro, tendo a perdere la concentrazione , faccio fatica a mantenere la concentrazione, il mio punto debole è la memoria, tendenza all'apprendimento per gradi	portato per le lingue straniere, cerco di vedere sempre il lato positivo, non mi sento una studentessa modello, mi abbatto facilmente, tendo a trascurare quello che trovo poco stimolante, non amo parlare in pubblico, mi piace svolgere lavori di gruppo, mi piace svolgere le cose in maniera minuzios, cerco sempre di dare il

i propri compiti, non riesco sempre a rimanere al passo con le lezioni, rimando ciò che potrei e dovrei fare subito, apprendo le lingue maniera intuitiva, per imparare la lingua bisogna impegnarsi, devo capire bene le cose prima di mettermi a studiare, non ingurgito informazioni ma sono riflessiva , ho bisogno di tempo per metabolizzarle, mi applico costantemente poiché ritengo che il lavoro svolto autonomamente a casa sia fondamentale, impostare lo studio in modo abbastanza organizzato, faccio sempre tutto che si domanda, seguo le lezioni con attenzione, vado sempre a lezione	degli argomenti nuovi, restia ad apprendere a memoria, riesco a concentrarmi sui contenuti più importanti	massimo, la mia grande passione e curiosità mi aiutano molto e rendono lo studio più piacevole, posso dire di essere una brava studentessa, mi piace molto studiare le lingue e quindi lo faccio con piacere e senza fatica, percepisco (le lezioni) come un arricchimento personale, mi impegno molto, tendo a dare il massimo in ogni attività, mi dedico con impegno solo agli argomenti e alle materie che mi piacciono, non mi piacciono gli schemi prefissi, preferisco la pratica alle teorie, ho bisogno di professori che organizzino bene il lavoro, altrimenti "mi perdo" (dépendance à l'enseignant), non ho un metodo preciso ma mi piace studiare cosi come viene senza troppi problemi, a volte pensando ai miei lati negativi (un po timida nel parlare in pubblico) me tirà giù di morale
Remarques portant davantage sur le positionnement par rapport aux compétences		
« grammatica : prima dell'erasmus il mio ascolto e le mie capacità espressive non erano molto buone »; « Penso di avere alcune lacune di base »; « une bonne prononciation », « espressione orale » ; « al mio agio nello scritto, difficoltà ne parlare », « penso di essere un po debole all'orale », « Punti forti : produzione scritta e comprensione orale, punti deboli : memorizzazione delle regole grammaticali », « Punti forti : grammatica, temiPunti deboli : ascolto, cultura generale », « punti forti : pronuncia », « Sono più portata per la comprensione (scritta, orale) piuttosto che la produzione », « Sono migliore nella produzione scritta »		

Tableau an3.3 : perception rétrospective de l'enseignement des langues reçu dans le secondaire

Dans l'ensemble, surtout pour LFR1L1 et LFR3L1, les étudiants manifestent une perception d'eux mêmes en tant qu'apprenants globalement positive et équilibrée, avec un fort accent mis

sur l'engagement, l'implication et la régularité (dimension métacognitive). Pour ces deux groupes, les étudiants mentionnent, dans chacune de leurs réponses, leurs points forts et leurs points faibles. En ce qui concerne la dimension cognitive, c'est surtout le rapport à la mémoire ou à la concentration qui entre en compte dans les descriptions. Quant à la dimension socio-affective, nous relevons des annotations positives liées à la motivation, au plaisir d'apprendre, à la curiosité et des remarques négatives des étudiants sur eux-mêmes, principalement relatives à l'anxiété, à la timidité, à une mauvaise gestion du stress (« mi abbatto facilmente »).
Le groupe LFR3L2 semble être moins enclin à une auto réflexivité sur le plan métacognitif avec une image de soi qui paraît légèrement plus négative par rapport aux deux groupes précédents. Les expressions utilisées pour se décrire manifestent une réflexibilité moindre, ou peut-être, une difficulté majeure à l'exprimer. Cette image de soi peut en outre être corrélée avec une perception d'ensemble plus négative du vécu d'apprenant précédemment observée. Cependant, l'impression générale que laissent les réponses des participants est celle d'étudiants relativement sûrs d'eux-mêmes, qui s'attribuent, pour les premières langues en particulier, davantage de qualités ou d'attitudes positives que de dispositions négatives ou de défauts,. Cette observation n'est pas un jugement de valeur en ce sens que nous n'attribuons pas à cette perception globale des étudiants une forme d'immodestie ou de narcissisme. En effet, les étudiants mentionnent toujours leurs points faibles, dans quasiment tous les cas. La perception que les étudiants ont de leurs points forts et de leurs point faibles au niveau de la dimension méthodologique se reflète dans la représentation de ce qu'est un « apprenant stratégique ».

5.3.1.2.2 Représentations de ce qu'est un étudiant stratégique

Afin de disposer de discours des étudiants sur la dimension stratégique dans l'E/A des langues en général, nous avons posé dans le questionnaire la question ouverte : « Per te, com'è e cosa fa uno studente strategico ? ». Il s'agissait en fait de disposer de données relatives à la perception du concept de stratégies. En reprenant les mêmes catégories que nous avons utilisées précédemment (dimensions métacognitive, cognitive et socio-affective), ainsi que le classement par éléments linguistiques, nous restituons, dans le tableau an3.4, les résultats sous forme de tableau récapitulatif que nous détaillons et enrichissons par la suite de remarques plus précises.

Dimension métacognitive	Dimension cognitive	Dimension socioaffective
adjectifs	adjectifs	adjectifs
“è organizzato in modo di studiare volta per volta e di non ritrovarsi tutto da studiare prima dell'esame”, “ben organizzato”, “assiduo e costante nello studio”, “costante”, “costante nello studio »	“è in grado di apprendere molto durante le lezioni”	“reattivo in classe”, “sicuro di se” ,“ambizioso”, “Uno studente curioso, sempre aperto ad imparare cose nuove”,
Structures verbales (substantifs - gr. nominaux intégrés à ces structures)	Structures verbales (substantifs - gr. nominaux intégrés à ces structures)	Structures verbales (substantifs - gr. nominaux intégrés à ces structures)
“si organizza per tempo”, “Rafforza i suoi punti forti ma soprattutto corregge i punti deboli” ; “Sa quale sono i suoi punti deboli e si applica per rafforzarli” ; “Organizza il carico di lavoro, cerca di leggere e guardare materiale originale come libri, giornali, film, telefilm” ; Massimizza il proprio tempo data l'elevata mole di studio” ; ”Studia regolarmente”, “pianifica le attività in anticipo”, “è colui che non aspetta mai gli ultimi momenti per studiare” ; “partecipa attivamente alle lezioni”, “uno studente strategico dovrebbe farsi un piano di studi per distribuirsi equamente i compiti”.... “ha buone capacità organizzative, curiosità, voglia di approfondire i contenuti delle lezioni da solo” ; **47 occurrences centrées sur l'idée d'organisation, de planification, de régularité, de constance, voire explicitement, d'autonomie.**	“mette in ordine gli appunti a casa” ; “Prende appunti a lezione e li rilegge a casa per completare eventuali buchi quando ha ancora l'argomento fresco in testa” ; “cerca di costruire risposte sensate utilizzando le conoscenze in suo possesso” ; “Seleziona le informazioni distinguendole tra primarie e secondarie” ; “ approfondisce gli argomenti affrontati in classe” ; “organizza il materiale in maniera logica” ; « Non si limita ad ascoltare ma ma è in grado di rielaborare le conoscenze acquisite tramite i mezzi che ha a disposizione » ; “Ha buona capacità di analisi e sintesi”, **19 occurrences centrées sur l'approfondissement, la prise de note, l'exploitation des connaissances antérieures et l 'élaboration de nouvelles connaissances**	“evita di farsi prendere da crisi d'ansia”, “mantiene un atteggiamento di critica attività” “Va dal professore a chiedere spiegazioni se non ha chiaro qualcosa”; “chiede aiuto per colmare le proprie lacune” **4 occurrences centrées sur la gestion du stress, les prédispositions (curiosité, ouverture) et le rapport au collectif.**

Tableau an3.4 : description par les étudiants de ce qu'est un étudiant stratégique

En premier lieu, nous n'avons pas observé de différences notables entre les discours des trois groupes qui puissent justifier une lecture ou une analyse comparative. L'on retrouve dans chacun des groupes un niveau variable de précision dans les réponses apportées. Deux modes d'expressions, (induits par la question posée) sont utilisés par les étudiants pour répondre à cette question. Les étudiants décrivent l'étudiant stratégique en tant que personne dotée de qualités spécifiques (verbe “essere” ou verbe “avoir”) ou en tant que personne agissante (verbes d'action). On observe que ce sont surtout les structures verbales qui prédominent, c'est à dire la description des actions. Il semble en fait que les étudiants ont pris soin à apporter des réponses détaillées et structurées. Nous verrons d'ailleurs un peu plus loin que très souvent la description d'une action propre à l'étudiant stratégique s'accompagne d'un connecteur logique qui lie l'action à des buts déterminés. Cette façon des étudiants d'exprimer le concept de stratégie correspond à l'un des consensus de la recherche sur le degré de conscience et le lien fort entre les moyens mis en œuvre et des finalités clairement identifiées. Comme pour la perception que les étudiants ont de leur propre attitude vis à vis de l'E/A des langues, c'est surtout l'importance du volet métacognitif qui transparaît dans les réponses, suivi de la dimension cognitive et de la dimension socio-affective dans une moindre mesure. Nous verrons que cette tendance se confirme avec les données quantitatives liées aux stratégies d'apprentissage.

Les réponses peuvent parfois être très élaborées et assez fines, notamment en ce qui concerne la dimension cognitive : « Prende appunti a lezione e li rilegge a casa per completare eventuali buchi quando ha ancora l'argomento fresco in testa » (prise de note et relecture en autonomie après le cours de sorte à exploiter au mieux la mémoire), « Seleziona le informazioni distinguendole tra primarie e secondarie » (hiérarchisation) ; « non si limita ad ascoltare ma è in grado di rielaborare le conoscenze acquisite tramite i mezzi che ha a disposizione » (élaboration et exploitation des moyens accessibles) ; « cerca di costruire risposte sensate utilizzando le conoscenze in suo possesso » (appel aux connaissances antérieures). Certaines réponses dénotent même une attitude réflexive critique vis à vis de la dimension stratégique et mettent en avant le risque de mettre le contenu de côté au profit d'une centration trop forte sur la méthodologie « chi si concentra molto sulla strategia non riesce poi a dare abbastanza attenzione ai contenuti ». L'accent peut également être mis sur l'importance des différences individuelles « Uno studente strategico segue la sua strategia che è strettamente personale e non si può applicare alla massa degli studenti », ou sur la faculté d'adaptation en réponse à une spécificité de l'environnement : «(lo studente strategico) adatta il proprio comportamento alle condizioni esterne (e se un professore tende a ripetersi, non riscrivere negli appunti la stessa

cosa più volte, (lo studente strategico)[96] mantiene un atteggiamento di critica attività) ». Un regard critique est porté par un étudiant sur le rapport au savoir et à l'apprentissage de l'ensemble de ses pairs. L'étudiant en question considère comme négative la mise en place de stratégies dans la perspective unique de l'examen, qui laisse de côté l'intérêt et la curiosité intellectuelle : « spesso ho avuto modo di constatare che dietro tanta applicazione non c'era un vero interesse per la materia bensì per il voto finale ». Un étudiant fait la différence entre stratégies au lycée et stratégies à l'université : « tipo di studente che per esempio a liceo programma tutte le interrogazioni per non essere impreparato oppure salta volutamente certe lezioni, certi compiti in classe. All'Università potrebbe essere invece chi pianifica in maniera scrupolosa l'orario di studio per riuscire al meglio gli esami ». Le lien peut être fait entre une attitude relevant de la dimension métacognitive et ses conséquences au niveau psycho-affectif : « non aspetta mai gli ultimi momenti per studiare. Dunque studia le cose normalmente, senza pressione »; « Riesce ad organizzare il suo tempo per ricavare anche del tempo per se ». D'une manière générale, on retrouve assez souvent dans les descriptions de l'étudiant stratégique un lien de cause à effet centré sur le but avec la présence de connecteurs logiques entre l'action décrite de l'étudiant stratégique et l'objectif recherché, l'effet escompté : « Sa come organizzare il tempo nel modo più produttivo possibile così da mantenere costante il suo livello di apprendimento »; « presta più attenzione, prendendo appunti. In questo modo, lo studente otterrà sicuramente una facilitazione nello svolgimento del lavoro a casa ». Ce qui dresse de façon indirecte le portrait global d'étudiants rationnels, critiques et en même temps conscients du rôle joué par la dimension stratégique de l'apprentissage, surtout en termes de méthode de travail, d'implication, d'autonomie. Cela peut d'ailleurs être exprimé de façon explicite : « Conosce i propri obiettivi, è consapevole dei limiti e lacune e lavora per migliorarli ». Cette forte conscience du rôle majeur des attitudes, stratégies et comportements décrits comme les plus efficaces dénote des représentations qui relèvent quasiment de la conception et de la croyance; il s'agit en tout cas d'une intuition assez juste de la nature des stratégies. Les étudiants font état de la dimension métacognitive (capacités organisationnelles, planification, autonomie globale : « approfondire i contenuti delle lezioni da solo »), de la dimension cognitive (prise de notes, résumé, élaboration, appel aux connaissances antérieures) et de la dimension socio-affective (gestion de l'anxiété, disposition au travail). Deux étudiants mentionnent la capacité

[96] Certaines des réponses des étudiants au questionnaire peuvent être elliptiques. Le niveau de langue se relâche parfois, en particulier pour les derniers items du questionnaire. En outre, certaines questions appellent une réponse brève et suscitent d'ailleurs le recours à des structures nominales. Cela peut être dû à la longueur du questionnaire ou au type de réponse impliqué par la question. Dans ce cas, tout en cherchant à restituer la spontanéité des discours des étudiants, nous ajoutons des éléments entre parenthèses afin de faciliter la lecture.

de l'étudiant stratégique à assumer une grande quantité de travail « Studia tantissimo », « studia il più possibile ». Toutefois cette tendance, minoritaire, est tempérée par des étudiants qui signalent la nécessité d'équilibrer temps d'étude et temps personnel : « L'impegno deve essere costante ma non ossessivo, è importante dedicare tempo alla famiglia, agli amici, alle passioni » ou bien : « Ovviamente il compito del weekend, penso non si possa evitare ma è possibile limitarlo tanto da poter fare anche altro ». Certaines des interventions correspondent presque textuellement aux définitions d'O'Malley et Chamot. Ainsi un étudiant affirme que pour lui un étudiant stratégique « sfrutta ogni occasione per apprendere ». Cette description est très proche de celle que donnent les deux chercheurs anglais de l'autogestion : « understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of these conditions », c'est à dire chercher à exploiter toutes les opportunités de pratiquer la langue, s'exposer de façon autonome à la langue étrangère (Traduction de Cyr, 1998). Il est vrai, à cet égard, que les étudiants ont pu s'inspirer des questions du questionnaire portant sur les stratégies, puisque les deux questionnaires ont été distribués en même temps. Mais cela n'affecte pas selon nous la pertinence des données, qui pourront être confirmées ou infirmées avec les questionnaires sur les stratégies. En même temps, cela dénoterait une approche stratégique de la part des étudiants (utiliser des intrants pertinents pour faciliter la réponse). Rappelons que l'objet de ces questionnaires n'est pas de suivre le parcours méthodologique des étudiants (l'approche aurait été totalement différente, avec sans doute la recherche d'un lien entre les déclarations et les résultats obtenus aux examens) mais de fournir des tendances sur l'ensemble des groupes et, éventuellement, des différences significatives de groupe à groupe. Dans notre cadre il s'agit surtout de rendre compte des pratiques et des perceptions des acteurs sur ces pratiques plutôt que sur leurs effets immédiats (ce qui, comme on l'a vu dans la partie théorique, est conçu comme peine perdue par nombre de chercheurs; lesquels privilégient une analyse qualitative non somative).

5.3.1.2.3 Représentations du français en tant que langue et culture cible

Dans la mesure où la langue de travail est choisie par les étudiants, il n'est pas surprenant que les perceptions et le ressenti liés au français soient en très grande majorité favorables au français en tant que la langue et culture cibles. C'est pourquoi, nous ne nous attarderons pas sur ce point. La brièveté des réponses, induite par la question : « Oggi come descriveresti brevemente la lingua francese ? » n'impose pas, au reste, un examen plus poussé.

	LFR1L1	LFR3L1	LFR3L2
Musicalité	21 occurrences : musicale ; (13) melodica (2); melodiosa (2) armoniosa (1) suoni dolci e musicali (1) piacevole (1) mi da l'impressione di cantare (1)	4 occurrences : musicale (3) quasi una sorta di melodia (1)	5 occurrences musicale (3) , piacevole all'udito (1) una lingua dai suoni più diversi (1)
Intérêt-attirance	8 occurrences interessante (4) affascinante (4)	4 occurrences appassionante (1) affascinante (2) una lingua che mi affascina molto (1)	1 occurence molto interessante
Complexité-difficulté	10 occurrences complessa : 5 + 4 variantes : complesse, complessità, complicata, complicazioni difficile : 4 ; ardue (1)	5 occurrences complessa : 3 complessità : (1) difficile (1) impegnativa (1)	2 occurrences complessa tostissimo allo scritto,
Aspects positifs autres	caractère raffiné, élégant, esthétique (général) ; bella (4), raffinata (2), elegante (1), familiare (1), vicina (2) ricca (5) utilité, dimension internationale (5) utile, (1), indispensabile (1), internazionale (1) detiene un ruolo importante a livello mondiale (1) lingua franca (1)	caractère raffiné, élégant, esthétique bella (2), elegante (1) vicina all'italiano (1) cartesiana (1), logica (1) più formale e purista più formale dell'italiano lingua poetica, della cultura, sinonima di conoscenza e sapere utilité, dimension internationale utile – internazionale (1) importante nel mondo (1) ; largamente parlata nel mondo (1)	piena di nuances, ecezionale, « è poesia, è una lingua perfetta » rilassante, « mi rendo conto del substrato culturale del francese »
Aspects négatifs	5 occurrences un po troppo interculturale troppe complicazioni, una lingua un po artificiosa e schizzinosa un po troppo complicata	Absence d'occurence	Absence d'occurence

Tableau an3.5 : représentation des étudiants sur le français langue étrangère

Notons que la perception très positive de la langue, non conçue comme dominante sur un plan sociolinguistique, favorise évidemment le plaisir de l'étude et constitue à la fois une motivation extrinsèque et une motivation intrinsèque (volonté d'intégrer en soi une part de la musicalité, de la richesse et de la complexité de la langue étrangère étudiée) qui peuvent agir sur le degré d'implication et d'engagement des étudiants. Dans la plupart des cas, la complexité et la musicalité sont liées dans les réponses.

5.3.1.2.4 Perception du voisinage linguistique

Afin de préciser davantage la perception que les étudiants ont du français en tant que langue et culture cibles, nous leur avons demandé de se positionner sur le rapport entre leur langue maternelle, l'italien et le français, d'abord en termes de facilitation ou de gêne de l'apprentissage du français, puis en leur demandant de préciser à quel niveau intervient l'une ou l'autre. La première question que nous posons dans le questionnaire est la suivante :
Secondo te, la vicinanza linguistica tra l'italiano e il francese :
- facilita l'apprendimento della lingua francese ;
- disturba l'apprendimento della lingua francese ;
- facilita maggiormente l'apprendimento della lingua francese ma può a volte disturbare ;
- disturba maggiormente l'apprendimento della lingua francese ma può a volte facilitarlo.

Nous restituons, dans le tableau an3.6, les résultats, en pourcentage, obtenus par le biais de cette question :

	Facilite l'apprentissage	Gêne l'apprentissage	Facilite principalement l'apprentissage mais peut parfois le gêner	gêne principalement l'apprentissage mais peut parfois le faciliter
Groupe LFR1 L1	7,14%	2,38%	83,33%	7,14%
Groupe LFR3 L1	0,00%	0,00%	93,75%	6,25
Groupe LFR3 L2	0,00%	10,00%	90,00%	0,00%

Tableau an3.6 : perception globale du voisinage linguistique

Comme on peut le constater, le voisinage linguistique entre les deux langues est plus conçu par les étudiants comme un élément facilitateur que comme un obstacle à l'apprentissage. En soi, ces données ne nous apportent que des informations de premier niveau qui ne constituent

qu'une part infime des facteurs pouvant influer sur les performances des étudiants.

C'est pourquoi, afin de préciser les réponses, nous avons cherché, pour chaque groupe, à savoir sur quel niveau linguistique les étudiants portaient davantage leurs discours relatifs au voisinage linguistique. Ces précisions apportées par les étudiants au moyen de la question ouverte qui suit immédiatement l'item précédent : « Qualsiasi sia la tua risposta, potresti precisare brevemente il tuo punto di vista ?»
Les données numériques présentées dans le tableau an3.7 indiquent le nombre d'occurrences trouvées à partir d'une recherche sur Antconc (corpus limité aux réponses apportées aux trois groupes sur cette question précise avec délimitation dans le fichier des trois groupes étudiés). Pour le lexique, nous sommes partis sur une recherche à partir des bases : lessic*/ parol*/vocab*/falsi amici et term*. Pour la grammaire, nous sommes partis de la base gramm* ; pour la syntaxe, nous avons effectué notre recherche sur la base sint* en étendant à fras*, strutt* et costr* ; enfin pour la phonétique, nous sommes partis sur la base fone* en étendant à suon*.

	Lexique	Grammaire	Syntaxe	Phonétique-orthographe
LFR1 L1	35	9	9	3
LFR3 L1	15	6	7	0
LFR3 L2	12	1	6	1
Total	62	16	22	4

Tableau an3.7 : objets linguistiques des perceptions relatives au voisinage linguistique

Comme on le constate dans le tableau, c'est surtout au niveau du lexique que se situe le discours des étudiants, suivi des aspects liés à la syntaxe, tandis que la prononciation est très peu abordée.
Pour chacun de ces aspects, dans les réponses des étudiants, les similitudes peuvent à la fois gêner et faciliter l'apprentissage, ce qui confirme la tendance des réponses quantitatives à l'équilibre entre facilitation et obstacle. Dans le cas du lexique, les classiques faux-amis et les calques constituent des obstacles fréquemment relevés par les étudiants qui s'expriment parfois en termes d'interférences, avec un va-et-vient fréquent entre différences et similitudes. L'identification des aspects facilitateurs (principalement l'accès au sens en réception), la forte prise de conscience des risques induits par le voisinage linguistique peut s'exprimer par des

remarques assez précises portant sur différents aspects. Nous livrons ici une synthèse de ces précisions en nous limitant à un ou deux exemples par groupe. Ainsi nous avons relevé :

- Le risque de sous estimer la complexité de la langue cible : « il fatto di crederla una lingue simile all'italiano porta spesso a sottovalutarla » ; « può anche portare uno studente a sottovalutare la ricchezza lessicale »; « a volte si tende a sottovalutare certe cose della lingua straniera »; « si tende spesso a fare del francese una lingua scontata visto che molti termini sono uguali » (LFR1L1); « ci si può confondere, dando per scontato che la somiglianza fonetica e grafica sia vettrice dello stesso significato » (LFR3L2); « la vicinanza sintattica e lessicale facilita l'apprendimento, ma spesso porta a sottovalutare le potenzialità e le diverse sfumature della lingua (ex parole intraducibili, calchi, diverse costruzioni) » (LFR3L1) ;
- La difficulté à penser en LE : « a volte non ci si riesce ad abituare a "pensare" nella lingua da studiare » (LFR1L1) « è difficile poi tuffarsi nella vera lingua straniera » (FLR3L2); « a volte si può rischiare di parlare facendo uso di termini e strutture grammaticali calcate. Per questo, io quando parlo in francese, cerco sempre di pensare in francese e di non tradurre » (LFR3L1).
- Le risques de calques : « portare a scrivere in un francese troppo simile all'italiano »; « c'è il rischio di utilizzare italianismi; c'è sempre questa voglia di *italianizzare* »; « può complicare la produzione scritta perché si è piu portati a calcare le espressioni italiane » (LFR1L1) « alto rischio di calchi strutturali lessicali, grammaticali » (LFR3L2); « I falsi amici fanno spesso confondere le idee e si tendono a fare calchi linguistici » (LFR3L1).
- Le risque de gêner l'enrichissement du lexique : « non bisogna studiare il francese con la convinzione che sia simile all'italiano : questa convinzione non fa altro che limitare l'apprendimento all'ampliamento del lessico » (LFR1L1).
- Le risque de produire un français approximatif « a volte si creano neologismi o parole a metà tra l'italiano e il francese » (LFR1L1); « a lungo andare, si rischia di fare strafalcioni, inventando parole, calcando le strutture » (LFR3L2).
- Le voisinage peut faciliter l'accès au sens « uno studente che legge puo facilmente risalire al significato se questa parola è simile all'italiano » (LFR1L1); « l'italiano è vantaggioso per conoscere facilmente il significato delle parole » (LFR3L2); « Soprattutto a livello lessicale ci sono parole molto simili, quindi, se non si conoscono, si possono dedurre » (LFR3L1).
- Le voisinage peut gêner l'accès ou l'interprétation du sens : « si tende spesso a fare del francese una lingua scontata visto che molti termini sono simili ma allo stesso tempo diversi dal punto di vista semantico » (LFR1L1).

L'ensemble de ces réflexions dénote donc, au niveau linguistique, une forte réflexivité portée sur l'objet d'apprentissage. Toutefois, compte tenu de la taille de l'échantillon, l'analyse ne peut

que très difficilement s'étendre à d'autres cas de figures. Cela étant, cet aspect de l'apprentissage, dans le cas de la SSLMIT, nous paraît important et pourrait faire l'objet de recherches étendues à d'autres groupes sur le discours métalinguistique des étudiants. Nous nous en tiendrons ici à envisager cet aspect comme une caractéristique spécifique de notre public.

5.3.1.2.5 Perception des difficultés pour l'écrit en langue maternelle, en langue cible

Après une relecture d'ensemble des réponses aux questions : « Quali difficoltà incontri generalmente quando devi scrivere un testo nella tua lingua materna ? » et « Quali sono le difficoltà specifiche che incontri quando devi scrivere in francese ? », nous avons opté pour une extraction manuelle des éléments significatifs en deux grandes catégories :

-Les difficultés de bas niveau – ou micro-segmentales perçues par les étudiants;
-Les difficultés de haut niveau – ou macro-segmentales perçues par les étudiants

Dans chaque rubrique, nous avons ensuite distingué les aspects spécifiques : syntaxe, lexique orthographe/ponctuation, grammaire, voisinage linguistique pour les difficultés d'ordre micro-segmental et, pour les difficultés d'ordre macro-segmental, le choix, l'organisation, la structuration des idées, la cohérence, l'expression personnelle, l'originalité. Nous n'avons pas compté les réponses des étudiants qui affirment ne pas rencontrer de difficultés. Certaines difficultés, pouvant plus difficilement entrer dans les catégories définies, ont été écartées. Nous les préciserons toutefois un peu plus loin. En premier lieu, nous restituons dans le tableau an3.8 les résultats concernant les difficultés perçues par les étudiants pour produire du texte en langue maternelle, en réponse à la question « Quali difficoltà incontri generalmente quando devi scrivere un testo nella tua lingua materna ? » :

	LFR1 L1 / 29 réponses 43 sur l'ensemble du questionnaire	LFR3 L1 / 8 réponses 16 sur l'ensemble du questionnaire	LFR3 L2 7 réponses 10 sur l'ensemble du questionnaire
Micro-segmental : syntaxe (S) , lexique (L) orthographe/ponctuation (OP), grammaire (G), voisinage linguistique	11 L : 5 S : 4 OP : 1 G : 1 VL : 0	6 L : 4 S : 0 OP : 1 G : 0 VL : 1	2 L : 0 S : 0 OP : 0 G : 1 VL : 1
Micro Total général	19 occurrences		
Macro-segmental : choix (C), organisation, structuration des idées, cohérence (O), expression personnelle, originalité (EPI)	19 C : 6 O : 11 EPI : 2	3 C : 2 O : 1 EPI : 0	5 C : 1 0 : 4 EPI : 0
Total général	27 occurrences		

Tableau an3.8 : perceptions des difficultés pour produire de l'écrit en français

En ce qui concerne les difficultés perçues par les étudiants pour produire du texte en langue maternelle, les étudiants mentionnent davantage des difficultés d'ordre macro-segmental. Les réponses apportées aux questions ouvertes sont plus ou moins développées. Il peut s'agir d'annotations formulées sous forme de courts syntagmes nominaux ou de réponses construites. Les problèmes d'ordre microsegmental sont principalement liés au lexique comme dans les exemples suivants où les étudiants répondent en citant directement les éléments problématiques: « Il lessico su cui si svolge il tema della scrittura (è un problema) » […] « ci sono alcuni termini tecnici che vogliono un'ampia conoscenza per poterlo svolgere ». (LFR1L1) ; « Scegliere il tipo di lessico, e di conseguenza il vocabolario, da usare nelle diverse situazioni ». (LFR1L1) ; « trovare l'espressione che fa al caso mio oppure mi sfugge un determinato vocabolo e tutti i possibili sinonimi sembrano non adatti alla sostituzione » (LFR3L1). Lexique et sens peuvent être associés, comme en témoigne cette réponse plus élaborée, qui signale le souci de précision et ses effets sur l'ensemble du texte : « (è difficile) trovare le parole che abbiano il giusto peso e che abbiano un significato preciso, e che in complesso, il testo non risulti ridondante » (LFR3L1). En ce qui concerne la syntaxe, les problèmes sont identifiés en termes de simplification des phrases : « soprattutto la semplificazione delle frasi » ; « evitare periodi troppo lunghi e poco chiari » ; « fare frasi poco

complesse senza ripetizioni » (LFR1L1). Enfin, deux étudiants signalent des problèmes liés au voisinage linguistique en termes d'interférences avec le dialecte « interferenza del dialetto » (LFR3L1) ou de propension aux calques causés par la connaissance d'autres langues : « Devo stare attenta a non fare calchi da altre lingue » (LFR3L2).

Dans l'ensemble, pour la production en langue maternelle, les difficultés relèvent davantage du niveau macro segmental, notamment en termes de choix du contenu : « raccogliere tutte le idee necessarie per sviluppare il lavoro » (LFR1L1) ; « Se si tratta di testi "creativi" o "comunicativi" ho difficoltà a trovare le idee, a dare una forma a quello che penso » (LFR3L1) ; « (penso che) la maggior difficoltà sia quella di non saper cosa scrivere. Se hai già in mente come sviluppare un testo non c'è nessun problema, ma è trovare delle idee pertinenti e saper argomentare in modo adeguato la parte più complicata » (LFR3L2) ou à l'adéquation du contenu aux visées de la production : « raccogliere idee valide senza allontanarmi troppo da ciò che mi viene richiesto » (LFR1L1). Les difficultés identifiées par les étudiants peuvent également concerner la structuration du discours et la cohésion textuelle : « ho qualche problema quando devo ordinare delle idee » (LFR3L2); « Mi concentro sulla organizzazione dei contenuti » (LFR3L2) ; « la fase più complessa riguarda l'organizzazione del testo » (LFR1L1) ; « la difficoltà maggiore sta nell'organizzare il piano del testo efficacemente di modo che le idee vengano disposte in maniera chiara e coerente » (LFR1L1). Ces aspects liés à la structuration peuvent aussi être associés à l'effort de synthèse : « strutturazione del discorso e sintesi (non superare un certo numero di parole e concentrare tutto quello che dobbiamo dire andando direttamente al punto) (LFR3L1) ; « scegliere le idee fondamentali e concentrarle in poche righe » (LFR3L1), « Organizzare in modo ordinato le idee, sintetizzare le informazioni principali » (LFR1L1). Enfin, dans une réponse, une étudiante précise les difficultés liées au type de texte visé par la production : « Trovo difficoltà nell'argomentazione perché sono molto sintetica e nell'elaborazione di test creativi perché non ho abbastanza fantasia e/o immaginazione » (LFR1L1). Certaines réponses peuvent cumuler les dimensions micro et macrosegmentales dans une perspective générique de style à adopter : « Scegliere il registro più adatto, fare scelte linguistiche appropriate » (LFR3L1). « Le mie maggiori difficoltà sono legate allo stile in cui il testo deve essere redatto » (LFR3L1). Les conséquences de difficultés liées à la syntaxe sur le sens du message peuvent être soulignées : « tendo a fare frasi troppo lunghe, pensieri troppo complicati che devo alleggerire per facilitarne la comprensione » (LFR1L1) ; « La difficoltà consiste nel non essere banali, esprimere le proprie opinioni e veicolare un messaggio senza essere fraintesi » (LFR3L2) ; « trovare uno stile adatto »

(LFR3L1). Dans l'ensemble, les réponses des étudiants manifestent un degré de réflexivité assez élevé. Cette capacité à rendre compte de leurs difficultés se traduit par l'identification précise de problèmes qui relèvent principalement d'aspects macrosegmentaux. Comme nous le verrons pour la production écrite en français, ces difficultés concernent exclusivement les aspects microsegmentaux.

Nous restituons dans le tableau an3.9 les résultats concernant les difficultés perçues par les étudiants pour produire du texte en français, en réponse à la question : « Quali sono le difficoltà specifiche che incontri quando devi scrivere in francese ? »).

	LFR1 L1 23 réponses	LFR3 L1 10 réponse	LFR3 L2 4 réponses
Total occurrences S : syntaxe , L : lexique OP :orthographe/ ponctuation G : Grammaire VL : voisinage linguistique	34 L : 9 S : 5 OP : 7 G : 8 VL : 5	16 L : 2 S : 2 OP : 5 G : 4 VL : 3	6 L : 2 S : 0 OP : 1 G : 2 VL : 1

Tableau an3.9 : difficultés perçues par les étudiants pour produire du texte en français

Pour les difficultés perçues par les étudiants pour produire du texte en langue française, les étudiants mentionnent exclusivement des difficultés d'ordre micro-segmental. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, cette préoccupation des étudiants sur les éléments linguistiques de bas niveau, au détriment des aspects de haut niveau (sens, cohésion et cohérence textuelle) est l'une des caractéristiques de la production écrite en langue étrangère.

Les difficultés mentionnées par les étudiants sont principalement liées à la syntaxe, au lexique, à l'orthographe, à la ponctuation, à la grammaire ou au voisinage linguistique : très souvent deux aspects sont mentionnés dans une même réponse, qu'il s'agisse d'aspects grammaticaux ou lexicaux ; « L'attenzione agli accordi verbali, all'uso del giusto lessico e alle particolari eccezioni grammaticali » (LFR1L1) ; d'aspects syntaxiques et orthographiques : « ho difficoltà a formulare le frasi e a scrivere correttamente da un punto di vista ortografico » (LFR3L1) ; d'aspects lexicaux liés au voisinage linguistique « Utilizzare parole simili all'italiano che talvolta non sono però adatte al contesto » (LFR1L1) ; du voisinage linguistique et de la grammaire : « Ho difficoltà a staccarmi dalla mia lingua madre, tendo ancora a fare errori di

grammatica » ; (LFR3L1) ou encore, d'aspects syntaxiques associés au voisinage linguistique : « trovare la giusta misura tra la forte ipotassi italiana e la struttura francese che è più "leggera" (rischio di creare testi paratattici troppo elementari) » ; (LFR3L2). Cette adaptation à la brièveté perçue comme une caractéristique de la syntaxe française revient à plusieurs reprises : « Non rendere le frasi in francese troppo simili a quelle che farei in italiano ». (LFR1L1) ; « Scrivere in maniera corretta, evitando la frase "barocca" tipica dell'italiano » (LFR3L1) ; « La struttura francese è più leggera di quella italiana : riuscire in questa leggerezza è la mia difficoltà ». (LFR1L1). Les réponses peuvent aussi concerner à la fois l'orthographe, le sens et le voisinage linguistique « In francese, le mie maggiori difficoltà sono legate all'ortografia e alla resa di concetti in un francese che non suoni come troppo calcato dall'italiano. » (LFR3L1), ou bien cumulent les difficultés relevant soit du voisnage linguistique, de la syntaxe et du lexique : « scrivere una frase che mi suoni effettivamente francese (nello scritto, ho sempre l'impressione di stare "traducendo" dall'italiano anche se penso in francese), trovare sinonimi, evitare di utilizzare vocaboli troppo comuni » (LFR1L1) ; soit du voisinage linguistique, de l'orthographe, du sens et du lexique : « In francese, le mie maggiori difficoltà sono legate all'ortografia, alla resa di concetti in un francese che non suoni come troppo calcato dall'italiano » (LFR3L1). En somme, on a l'impression que, contrairement à ce que déclaraient les étudiants à propos du voisinage linguistique, ce dernier aspect perçu comme facilitant davantage l'apprentissage de la langue, semble plus problématique lorsqu'il s'agit plus spécifiquement d'écrire en langue étrangère. Cette difficulté peut porter, comme nous le verrons avec la présentation du cours de première année, à un ciblage de l'intervention didactique en direction de ces problèmes spécifiques. En outre, dans la perspective d'une préparation à la compétence de traduction, les tâches de production, de même que les modalités d'autocorrection proposées peuvent, comme nous le verrons avec les tâches et ressources mises en ligne par l'enseignante du cours de première année, consister soit à fournir une aide pour résoudre localement ces difficultés (par le biais, entre autres, d'exercices ciblés), soit à des tâches qui orientent progressivement l'attention des étudiants en faveur des aspects de haut niveau (organisation, cohésion textuelle). Quoi qu'il en soit, la perception par les étudiants des difficultés d'ordre macrosegmental pour la production en français nous conduit à ne pas faire l'économie d'une consolidation et d'un renforcement des compétences liées au choix du lexique, à la syntaxe, à l'orthographe et à la grammaire ; et ce, même si certains outils informatiques tels que les correcteurs orthographiques intégrés au traitement de texte, les dictionnaires, bilingues ou monolingues en ligne permettent une prise en charge partielle de ces aspects. En effet, si l'on se place dans la perspective d'une préparation à la compétence traductionnelle, il nous paraît

primordial que la connaissance précise et approfondie de la langue soit disponible immédiatement dans la mémoire des étudiants de sorte que ces derniers ne dépendent pas complètement des outils informatiques. Du reste, l'accès d'un étudiant aux informations contenues dans sa mémoire à long terme est d'une part plus rapide qu'un accès constant aux outils linguistiques (dictionnaires, glossaires, occurrences sur google) et permet d'autre part d'assurer un réflexe critique de repérage des erreurs ou problème de nature microsegmentale précédant la vérification linguistique, assistée ou non par ordinateur. En outre, l'objet des cours de langue et culture ne peut pas se réduire à un renforcement linguistique dans la seule perspective des cours de traduction, et donc d'une orientation exclusive soit vers les aspects de haut niveau, soit vers les aspects de bas niveau. Idéalement, les objectifs de la « triennale » gagneraient à s'inscrire dans une logique de complémentarité entre les démarches onomasiologique (du signifié vers la forme) et sémasiologiques (de la forme vers le signifié). Cette complémentarité pourrait dès lors se traduire par une progression par laquelle l'intervention didactique s'efforcerait de renforcer, en première année le bagage linguistique des étudiants de sorte à aller progressivement, et de plus en plus, vers des tâches de production visant davantage les aspects linguistiques de nature macrosegmentale. Nous verrons un peu plus loin que les choix didactiques opérés par les enseignants de première année, puis de troisième année, vont dans ce sens.

5.3.1.2.6 Méthodes mises en œuvre pour la résolution des problèmes

Cet aspect replace l'examen des données dans une perspective plus cognitive que linguistique. Afin de mettre en forme les résultats et l'analyse, nous avons recouru à une première lecture d'ensemble des réponses à la question « In modo generale, hai metodi preferiti per risolvere i problemi che incontri quando scrivi in Francese ? » pour chacun des trois groupes. Cette première lecture d'ensemble nous a conduit à identifier quatre catégories d'analyse. Nous avons adopté les catégories d'analyse suivantes :

-Actions et processus mentaux (relecture, répétition, identification des problèmes, pensée en LE, déduction, appel à la mémoire ou cumul de ces processus, autres : attitudes et routines hors tâche) ;

-documentation en tant qu'action et processus distincts ;

-vérification auprès des pairs, de l'enseignant ;

-manipulation linguistique.

Les données dans le tableau an3.10 restituent les tendances identifiées dans les réponses des étudiants. Les valeurs du tableau indiquent le nombre d’occurrences identifiées pour chacune

des catégories :

	LFR1L1	LFR3L1	LFR3L2	Total pour les trois groupes
Actions et processus mentaux	27	6	6	39
Documentation	18	11	4	33
Vérification auprès des pairs, de natifs, ou de l'enseignant	2	0	0	2
Manipulation linguistique	4	1	3	8

Tableau an3.10 Méthodes mises en œuvre par les étudiants pour la résolution des problèmes spécifiques à la production écrite

Le discours sur les méthodes employées pour résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en français peut, surtout dans les réponses d'étudiants de première année, être très précis et cumuler plusieurs stratégies comme c'est le cas pour l'exemple suivant : « Mi fermo, ci penso su per un po', facendomi suonare la frase nella testa per vedere se mi sembra sensata; se sono indecisa sulla scrittura di una parola, la scrivo in entrambi i modi e scelgo quello che mi sembra più "familiare". In ogni caso, rileggo sempre tutto, mi aiuta a vedere gli errori ed eventualmente risolvere i problemi cui non avevo trovato una soluzione » (LFR1L1). L'étudiante s'arrête pour porter son attention sur une phrase, recourt à la répétition à voix haute ainsi qu'à l'écriture comme support. Ce à quoi s'ajoute une activité de comparaison et de choix. La routine de relecture est conçue comme facilitant l'identification et la résolution a posteriori d'erreurs antérieures (implicitement archivées en mémoire ou sur quelque support). L'écriture conçue comme support cognitif et moyen de remédiation réapparaît à plusieurs reprises dans les réponses d'autres apprenants : « Scrivo più volte lo stesso testo, rileggo frase per frase » ; « Leggo e riscrivo più volte » ; ou « memorizzare gli errori per cercare di evitare di ricommetterli in futuro magari anche scrivando più volte le parole » ; « scrivendo al computer la correzione mi aiuta e fa sì che riesca ad evitare gli errori più frequenti » (LFR1L1). Le stockage en mémoire a dès lors pour fonction l'intériorisation de routines permettant d'inhiber l'erreur, comme dans cet autre exemple : « mi concentro il più possibile e cerco di esprimere il concetto in un altro modo, così da poter evitare ulteriori problemi » (LFR1L1), l'étudiante mobilise son attention (attention générale chez O'Malley et Chamot) et fait preuve non seulement de flexibilité mentale, mais aussi d'une attitude prospective (éviter d'autres erreurs) qui semblent on ne peut plus stratégiques. Cela dénote une auto-réflexivité très fine chez certains étudiants, une forte conscience métacognitive dans le lien entre l'identification des

problèmes et les réponses apportées. Certains étudiants notent des méthodes et des stratégies de remédiation qui ne fonctionnent pas : « Purtroppo mi rendo conto che il mio metodo non è ideale : cerco di scrivere le stesse cose in una forma che conosco » (LFR3L2). Notons enfin que certains processus et certaines actions mentionnés par les étudiants répondent aux problèmes spécifiques liés au voisinage linguistique. C'est le cas par exemple de cet étudiant de LFRL2 qui s'efforce de ne pas penser en italien ; ce que l'on pourrait du reste, dans une perspective traductionnelle, associer à la déverbalisation préconisée par Seleskovitch (1979).

Sur le plan didactique, l'ensemble des données peut servir de bases de travail pour suggérer, avec ou sans TICE, des méthodes de remédiation collective. Il peut s'agir par exemple, de recourir à une tâche de type « remue-méninge » à partir d'erreurs types suscitées dues aux interférences. Cet exercice de remédiation peut être effectué en présentiel ou bien à distance par le biais d'un forum permettant aux étudiants d'échanger sur leurs stratégies et sur les résultats obtenus avec telle ou telle méthode de résolution de problème. Le fait de susciter cet échange métacognitif sur toute la période du cours permet, à notre sens, de tirer parti d'une conception non mécanisante des TICE. Cette démarche plus socialisante qui place l'étudiant en position d'informateur n'est pas incompatible avec des tâches visant, par des exercices ciblés, l'automatisation positive et nécessaire de certaines routines. Rappelons à cet égard que le délestage permet d'automatiser certains processus et de libérer de l'espace en mémoire ; cet espace de mémoire disponible peut avantageusement être exploité pour enclencher un discours réflexif, aussi bien sur les processus, que sur l'objet (la langue) et les agents utilisés (artefacts, numériques ou non). En somme c'est l'équilibre de ces deux principes complémentaires d'utilisation de l'ordinateur, à savoir l'automatisation et la réflexivité, qui peut conditionner la mise en place d'une remédiation efficace.

5.3.1.3 Représentations, croyances et expériences liées à l'usage des TICE

5.3.1.3.1 Pratique, usages et fréquence d'utilisation de l'ordinateur hors cadre scolaire

Le premier bloc de données quantitatives que nous présentons concerne le niveau d'appropriation perçu par les étudiants des outils informatiques et les usages (scolaires et extrascolaires) des technologies. Nous présentons, sous forme de tableau, une synthèse de ces données en pourcentage pour chacun des groupes concernés. Les valeurs les plus élevées sont signalées en gras. Les rubriques pour lesquelles plusieurs réponses étaient possibles sont signalées par une astérisque.

	LFR1 L1		LFR3 L1		LFR3 L2	
Niveau de compétence générale perçu par les étudiants pour l'utilisation des outils informatiques	Très bon	4,65%	Très bon	0,00%	Très bon	20,00%
	Bon	**30,23%**	**Bon**	**43,75%**	**Bon**	**40,00%**
	Assez bon	**51,16%**	**Assez bon**	**31,25%**	**Assez bon**	**30,00%**
	Médiocre	11,63%	Médiocre	25,00%	Médiocre	10,00%
	Mauvais	2,33%	Mauvais	0,00%	Mauvais	0,00%
Etudiants ayant suivi des cours d'informatique au lycée	30,23%		62,50%		0,00%	
Apprentissage autonome de l'outil informatique	66,67%		75,00%		80,00%	
Étudiants déclarant avoir plaisir à utiliser l'outil informatique	88,10%		100,00%		100,00%	
Accès aux ressources informatiques niveau d'équipement*	PC personnel **95,35%** PC familial 18,60% PC université 16,28%		PC personnel **93,75%** PC familial 12,50% PC université 43,75%		PC personnel **100%** PC familial 0% PC université 20%	
Fréquence d'utilisation (par semaine)	1h-5h	20,93%	1h-5h	6,25%	1h-5h	10,00%
	5h-10h	**27,91%**	5h-10h	18,75%	**5h-10h**	**50,00%**
	10h-20h	**27,91%**	**10h-20h**	**43,75%**	10h-20h	20,00%
	+ de 20h	23,26%	**+ de 20h**	**31,25%**	+ de 20h	20,00%
Usages courants*	**Communiquer entre amis : 97,67 %**		Communiquer entre amis : 81,25%		**Communiquer entre amis : 90 %**	
	Lire l'actualité : 60,47%		Lire l'actualité : 68,75%		Lire l'actualité : 60%	
	Se documenter : 86,05%		Se documenter : 81,25%		Se documenter : 80%	
	Rédiger des travaux scolaires : 79,07%		**Rédiger des travaux scolaires : 87,50%**		Rédiger des travaux scolaires : 80%	

Tableau an3.11 usages et perception du niveau d'appropriation des outils informatiques

Le plaisir manifeste et quasi unanime des étudiants à utiliser l'ordinateur constitue une donnée

importante dans la mesure où il est raisonnable de penser que le plaisir habituel à utiliser les artefacts peut conditionner l'adhésion des étudiants aux tâches TICE proposées par leurs enseignants. L'appropriation trop faible des outils pouvait constituer une autre contrainte de la situation didactique qui pouvait peser il y a encore quelques années sur la réussite de tâches médiées par ordinateur. Les données, dans notre situation, semblent indiquer une perception subjective globalement positive du niveau de compétence général des étudiants en termes d'utilisation des outils informatiques. Comme nous le verrons, cette perception se trouve confirmée par les enseignantes qui constatent une certaine habileté des étudiants, notamment dans les techniques de recherche documentaire sur Internet. D'autre part, aucun des enseignants n'observe de difficultés relatives à l'utilisation de la plate-forme Moodle, si ce n'est pour le cours LFR1L1, quelques soucis isolés pour l'inscription sur la plate-forme. En ce qui nous concerne, dans le cadre de l'observation participante pour le module LFRL1, nous n'avons constaté aucun problème relatif au maniement des outils utilisés sur la plate-forme.

Pour l'instant, le cadre général que fournissent ces données est donc celui d'étudiants généralement très aptes et surtout disposés à utiliser ces outils. En outre, il semble également que les conditions logistiques (équipement des étudiants, plurimodalité d'accès) soient réunies, sans crainte d'étudiants défavorisés par des carences en équipement personnel. En effet, l'accès aux ressources informatiques à l'université est rendue possible par des salles informatiques en libre accès.

5.3.1.3.2 Pratiques, usages des technologies et expériences en situation didactique

Les données que nous présentons dans le tableau an3.12 concernent l'utilisation des TICE dans le cadre des cours de langue de sorte à évaluer l'expérience préalable et encadrée des TICE à des fins didactiques.

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">LFR1 L1</th><th colspan="2">LFR3 L1</th><th colspan="2">LFR3 L2</th></tr>
<tr><td>Utilisation didactique des TICE antérieure (lycée)[97]</td><td colspan="2">95,35%</td><td colspan="2">81,25%</td><td colspan="2">60,00%</td></tr>
<tr><td>Utilisation didactique antérieure des TICE à l'université.</td><td colspan="2" rowspan="8"></td><td colspan="4">92,00%[98]</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Usages à l'université</td><td colspan="2">production écrite</td><td colspan="2">70,37%</td></tr>
<tr><td colspan="2">production orale</td><td colspan="2">25,93%</td></tr>
<tr><td colspan="2">compréhension écrite</td><td colspan="2">40,74%</td></tr>
<tr><td colspan="2">compréhension orale</td><td colspan="2">44,44%</td></tr>
<tr><td colspan="2">compétence interculturelle</td><td colspan="2">29,63%</td></tr>
<tr><td colspan="2">traduction</td><td colspan="2">66,67%</td></tr>
<tr><td>Outils utilisés</td><td colspan="4">Internet (13); Projecteur (6); powerpoint (4) word (3); outils spécifiques pour la traduction (3) (antconc et corpus parallèles); Labo (2) et enregistrements audio (3)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Appréciation globale des étudiants sur cette utilisation.</td><td>très positive</td><td>42,86%</td><td>très positive</td><td>30,77%</td><td>très positive</td><td>11,11%</td></tr>
<tr><td>assez positive</td><td>54,76%</td><td>assez positive</td><td>69,23%</td><td>assez positive</td><td>88,89%</td></tr>
<tr><td>peu positive</td><td>2,38%</td><td>peu positive</td><td>0,00%</td><td>peu positive</td><td>0,00%</td></tr>
<tr><td>assez négative</td><td>0,00%</td><td>assez négative</td><td>0,00%</td><td>assez négative</td><td>0,00%</td></tr>
<tr><td>très négative</td><td>0,00%</td><td>très négative</td><td>0,00%</td><td>très négative</td><td>0,00%</td></tr>
</table>

Tableau an3.12 : pratiques, usages et expériences didactiques des technologies

Dans la grande majorité des cas, c'est à partir du lycée que les étudiants ont déjà utilisé les TICE à des fins didactiques. La proportion des étudiants disposant d'une expérience en termes d'apprentissage assisté par les TICE est très importante pour les étudiants ayant choisi le

97 L'utilisation didactique des TICE concerne différentes matières (sciences, géographie, mathématiques) mais l'apprentissage des langues est la plus souvent mentionnée.

98 Pour cette valeur, aucun différence significative ne justifie de faire la distinction entre les deux groupes (première langue et deuxième langue). Nous présentons, ainsi que pour les données qui suivent des valeurs qui correspondent à la valeur moyenne calculée sur les réponses des deux groupes.

français comme première langue, relativement moindre pour les étudiants de LFR3L2. Globalement les étudiants ont cette expérience dans une très grande majorité, ce qui peut constituer un facteur facilitant la mise en place de tâches assistées par ordinateur. Le degré de satisfaction des étudiants est évident : seul un étudiant manifeste une appréciation plus mitigée. En outre, en ce qui concerne les étudiants de troisième année, la plupart d'entre eux disposent d'une expérience des TICE à l'université.

Par rapport au degré de satisfaction, nous avons demandé aux étudiants de répondre à une question ouverte précisant l'appréciation de l'usage didactique des technologies dont ils ont fait l'expérience. À la question « Globalmente l'utilizzo delle TIC per scopi didattici ti è sembrato : molto positivo, positivo, abbastanza positivo, poco positivo, neativo, molto negativo », fait donc suite la question « Potresti precisare brevemente la tua risposta ? ».Nous présentons sous forme de tableau les arguments principaux que nous avons relevés sur l'ensemble des trois groupes en apportant quelques exemples tirés des questionnaires.

Une lecture d'ensemble des réponses à la question visant des précisions concernant l'expérience que les étudiants ont eu des TICE durant l'enseignement secondaire nous a permis de dégager deux grands types de réponses. D'une part des discours d'une tonalité très générique ; d'autre part, des discours plus précis touchant des aspects spécifiques des technologies. Chacune de ces grandes catégories a été subdivisée en sous catégories comme indiquées dans le tableau an3.13. Nous indiquons pour chacune des sous catégories le nombre d’occurrences que nous avons repérées dans le corpus en recourant à une analyse semi-automatique.

Aspects généraux	Aspects spécifiques
Rapidité, économie de temps (6) , utilité, intérêt général et facilitation (11), praticité (3) (accès au matériel : II, général I)	- aspects liés à l'enseignant (5) : rôle d' accompagnement contre la dispersion et nécessité d'un accompagnement pour les explications, facteur d'efficacité déterminé par le degré d'expertise en termes de rapidité ou de lenteur du cours.
- autres (16) dont - l'utilité pour l'amélioration des compétences informatiques (1) - des notations très générales (4) - le caractère indispensable des technologies (2) , -le caractère stimulant (4) et innovateur (1) -le lien entre efficacité et degré d'expertise faible de l'étudiant (1) -les apports en termes d'efficacité et de précision (1) - la facilitation de la flexibilité mentale (1) - la nécessité d'intégrer les TICE plutôt que de subsituer leur usage à celui des supports traditionnels (1)	- la spécification d'outils, d'usages ou d'aspects (13) dont : - le laboratoire de langue (3) - les présentations powerpoints (5) - la recherche documentaire (2) , - l'exposition à la langue (2), -la communication avec les plate-forme d'apprentissage - la diffusion de documents audio-vidéos en cours - la facilitation de l'attention et de la mémorisation ou de la compréhension des mécanismes de la langue
	- accès à des documents (4) (authentiques (3))
	- notations critiques (13) dont les remarques suivantes : -l'absence d'accompagnement entraîne la perte de clarté dans les consignes ou la dispersion ; - les problèmes techniques, - la préférence personelle pour l'écriture sur papier, pas d'apports concrets par rapport à l'écriture papier -la lenteur (pour étudiante non experte) - le gaspillage de temps pour un cours en particulier (anglais) - l'exposition trop intensive à l'outil informatique génératrice de stress

Tableau an3.13 : appréciation rétrospective des étudiants quant aux expériences didactiques intégrant les TICE

Dans l'ensemble, ces réponses qui visaient davantage un ressenti personnel prennent en fait dans les réponses un caractère souvent plus objectif et de nature axiologique plutôt que psycho-affective (13 réponses sur 48 comportant l'expression de la première personne (pronoms et

formes verbales). Cet effacement énonciatif chez les étudiants peut être attribué à leur volonté de présenter une attitude critique réflexive, non engagée subjectivement, assez typique de l'écrit scolaire traditionnel. Toutefois, la tonalité de certaines observations relève davantage d'une croyance construite que de la représentation : « è utile stare il più al contatto con le nuove tecnologie : aiuta ad elasticizzare la mente » (LFR1L1); « I laboratori sono fondamentali per un buon apprendimento, per esempio delle lingue straniere tramite esercizi di ascolto » (idem). Les notations personnelles, minoritaires s'appuient quant à elles sur le vécu soit pour soutenir une observation : « In base alla mia esperienza ho trovato l'uso del lab linguistico e delle presentazioni di gruppo su powerpoint molto utili » (LFR3L1), soit pour signaler une préférence ou un point de vue critique : « Penso sia utile l'utilizzo del computer per documentarsi ed essere informati, è molto utile per poter esercitarsi nell'ascolto e apprendimento di una lingua, ma trovo sia meglio scrivere i compiti a mano piuttosto che inviarli per posta, per esempio » (LFR1L1); « Erano strutture di facile utilizzo, ma a parte (forse), l'estetica, non hanno dato alcun vantaggio concreto rispetto alla scrittura a mano » (idem). D'autres réponses plus personnelles soulignent les aspects positifs en précisant les usages : « Molto positivo perché fino qui mi ha aiutato molto per le mie ricerche » (LFR1L1); « In base alla mia esperienza ho trovato l'uso del lab linguistico e delle presentazioni di gruppo su powerpoint molto utili » (LFR3L1). Certaines réponses sont en revanche très succinctes et un peu vagues (caractère positif sans explication ni spécifications) comme dans l'exemple suivant où l'étudiant signale le caractère inévitable du recours aux artefacts : « Ormai, l'utilizzo di mezzi tecnologici è davvero di uso comune, forse non se ne potrebbe fare a meno ! » (LFR3L2); ou encore « Il computer è una risorsa in più che questa generazione possiede; se si può utilizzare per scopi didattici e aumentare la conoscenza dello strumento stesso, è solo un bene » (LFR1L1); Les réponses peuvent être encore plus synthétiques et laconiques et se limiter à des adjectifs de caractérisation : « Innovativa e utile » ou bien à des phrases très brèves : « È molto utile, ma non si deve abusare » (LFR3L1) ; « L'utilizzo del computer è utile se non portato all'eccesso » (LFR1L1), qui soulignent toutefois l'utilité des instruments avec des réserves sur une fréquence excessive d'utilisation. Les réponses peuvent être assez élaborées, cherchant à équilibrer les apports et les notations critiques, comme dans l'exemple suivant où la facilitation introduite par les TICE se trouve relativisée par la mention de problèmes techniques : « L'utilizzo di siti web per le comunicazioni facilitano il lavoro di ricerca, ma spesso sussistono problemi di connessione o tecnici del pc che impediscono le attività » (LFR1L1). Les notations positives, majoritaires peuvent préciser les effets des TICE à un niveau générique « Alta utilità per comprendere i meccanismi di una lingua/cultura straniera

nella presentazione di testi di diverso tipo » (LFR3L2); ou mettre en évidence les apports d'outils et d'usage en particulier : « Per imparare la lingua francese, per esempio, è stato molto utile fare ascolti in laboratorio » (LFR3L1); « nell'ambito della materia Traduzione spagnolo-italiano, sono stati utilizzati i pc per mostrarci sotto un'ottica più professionale il mondo della traduzione ». (LFR3L2); « L'uso delle TIC è utile quando, ad esempio, si devono esporre delle ricerche di gruppo o quando un professore presenta la lezione attraverso un supporto come powerpoint ». (LFR1L1). Au delà de la spécification des outils et des usages, un étudiant du même groupe fait observer que le degré d'expertise de l'enseignant peut être un facteur de réussite ou d'échec : « Spesso dipende da quanto il professore è in grado di usare/gestire questi strumenti : possono integrare la lezione o rallentarla ». (LFR1L1). Le recul observé dans certaines réponses est à notre sens plutôt rassurant avec des observations signalant le rôle de l'enseignant : « Qualche professore talvolta ci lascia usare le tecnologie senza poi affrontare l'argomento in classe aggiungendo spiegazioni aggiuntive. Per me la spiegazione del professore deve sempre essere presente » (LFR3L1); « Le ricerche su Internet a scuola però devono essere strettamente controllate dall'insegnante per evitare che si faccia tutt'altro » (idem). Cette nécessité de l'accompagnement peut également être soulignée sans viser implicitement l'enseignant : «È vero che possiamo studiare proprio con il computer ma abbiamo sempre bisogno di spiegazioni » (LFR1L1).

Dans l'ensemble, si un certain enthousiasme et une adhésion manifestes pour l'utilisation didactique des technologies se dégage des discours plus ou moins brefs et précis des étudiants, leur attitude globale semble relever dans l'ensemble d'un profil de type “ni technophile, ni technophobe” que l'on retrouve chez les enseignants, favorisant à la fois les initiatives d'intégration de ces outils et la nécessaire dimension réflexive qu'ils imposent.

5.3.1.3.3 Utilisation des TICE en autonomie

5.3.1.3.3.1 Données quantitatives

En premier lieu, nous restituons dans le tableau an3.14 les réponses apportées aux questions concernant l'utilisation des TICE par les étudiants relevant de leur propre initiative, de sorte à évaluer le degré d'autonomie dans les usages personnels que les étudiants ont des technologies. Il s'agit également de disposer d'informations relatives à la nature des outils les plus couramment utilisés dans le cadre d'une utilisation en autonomie des artefacts. En ce qui concerne les expériences d'usages et les outils, les questions posées sont de type question à

choix multiple. Les données signalées en gras mettent en évidence les valeurs les plus significatives.

	LFR1 L1	LFR3 L1	LFR3 L2
étudiants déclarant une utilisation autonome des technologies à des fins d'apprentissage	100,00%	100,00%	100,00%
Expérience d'usages	LFR1 L1	LFR3 L1	LFR3 L2
recherche d'information (général)	**93,02%**	**93,75%**	**90,00%**
documentation de nature universitaire sur des portails spécialisés	46,51%	81,25%	70,00%
consultation de dictionnaires monolingues	51,16%	**93,75%**	**90,00%**
consultation de dictionnaires bilingues	72,09%	**81,25%**	**90,00%**
ressources grammaticales en ligne	25,58%	37,50%	50,00%
exercices autocorrectifs	41,86%	37,50%	60,00%
recherche de documents audio/vidéo en ligne	55,81%	**81,25%**	70,00%
rédaction de travaux avec traitement de texte	79,07%	**81,25%**	60,00%
présentations	55,81%	75,00%	50,00%
communication avec les pairs/ avec le prof	58,14%	75,00%	**80,00%**
Autres	1%	0,00%	0,00%
Outils utilisés par les étudiants en autonomie	LFR1L1[99]	LFR3 L1	LFR3 L2
internet	**53,49%**	**100%**	100%
courriel	41,86%	81,25%	70%
forum	11,63%	18,75%	30%
chat	16,28%	56,25%	10%
skype	27,91%	**62,50%**	30%
traitement de texte	**41,86%**	**81,25%**	80%
présentations, diaporama	27,91%	62,50%	50%

Tableau an3.14 : usages et outils utilisés par les étudiants en autonomie à des fins d'apprentissage et/ou de renforcement des compétences en langue-culture cible

Comme nous pouvons le constater, les usages des étudiants sont plutôt variés mais surtout orientés sur l'accès aux informations disponibles sur Internet. Les usages spécifiques liés à l'enseignement universitaire sont logiquement plus fréquents chez les étudiants de troisième année. Notons également, même si cela ne constitue pas une surprise, que ces derniers

[99] Normalement cette question visait spécifiquement les étudiants ayant déjà utilisé les TICE dans leurs parcours universitaires à la SSLMIT (étudiants de 3ème langue). Nous restituons toutefois les quelques réponses apportées par les étudiants de première langue, qui traduisent quoi qu'il en soit des usages décrits en début de formation universitaire.

recourent davantage aux dictionnaires monolingues en ligne. Globalement, ces usages reflètent d'une part la prise d'habitude, à l'université, du recours à des outils documentaires variés. Cette remarque est également valable pour le traitement de texte. Nous verrons plus loin que la documentation et l'utilisation des logiciels d'écriture constituent également les usages principaux dans le cadre des cours en présentiel. Cela peut porter à émettre l'hypothèse que les pratiques didactiques par les TICE pendant les cours de langue sont réinvestis en autonomie. Pour l'heure, les données que nous avons obtenues fournissent un cadre général caractérisé par la variété des usages et l'orientation documentaire de ces derniers. Quant aux outils, Internet est logiquement signalé comme support principal pour assister la documentation, tandis que le traitement de texte constitue ici une donnée redondante, qui confirme les réponses obtenues à l'item précédent. En revanche, le recours au forum ne constitue pas une pratique courante, tandis que le recours plus significatif au chat ou à skype reflète à notre sens des pratiques de communication à distance extrascolaire. En ce qui concerne le recours aux présentations de type diaporama, il pourrait être intéressant de savoir, en prospective, comment et à quelles fins ces logiciels sont utilisés.

5.3.1.3.3.2 Données qualitatives

. Nous restituons dans le tableau A1.15, les réponses assez brèves apportées par les étudiants. Rappelons que les premiers questionnaires ont été distribués et remplis sous forme de texte imprimé. Une première lecture des réponses nous a permis de relever les occurrences les plus fréquentes et d'établir une première liste de mots clés concernant les aspects positifs (avantages) et négatifs (inconvénients) en les notant dans un tableau à deux colonnes correspondant aux entrées respectives « avantages » et « inconvénients ». Une deuxième étape a consisté à recopier sur support informatique les réponses apportées par les étudiants au questionnaire, aussi bien pour cet item que pour les autres items. Pour ce faire, nous avons utilisé dans un premier temps l'outil « feedback » de la plate-forme Moodle, qui permet de saisir des données textuelles dans des champs de réponse de type « question ouverte ». Ensuite, nous avons effectué un copié-collé des réponses obtenues sur Moodle et nous les avons enregistrées sur un fichier texte au format « .txt ». Nous disposions dès lors d'un fichier global avec les réponses des trois groupes cumulées mais aussi de trois fichiers correspondant au trois groupes afin d'isoler, le cas échéant, des phénomènes lexicaux spécifiques pour un groupe en particulier. Cette précaution n'a pas été utile dans le cas des réponses relatives aux avantages et inconvénients des TICE perçus par les étudiants. Nous avons donc procédé, à partir du fichier global (réponses des trois groupes) à une analyse lexicale à partir du logiciel *Antconc*, en nous

limitant à la fonction liste de mots et en organisant simplement les données sous les aspects positifs (avantages) et négatifs (inconvénients).

Nous nous sommes donc appuyés à la fois sur nos premières observations sur texte imprimé et sur la liste de mots fournie automatiquement par le logiciel. Cette liste de mots nous a ensuite permis d'identifier des morphèmes et les racines qui les constituent, afin de disposer de racines incluant les flexions et désinences (marques de genre et de nombre) aussi bien pour les substantifs que pour les adjectifs et les verbes. Ainsi, au niveau le plus générique, le morphème vantagg* nous a permis de relever 7 occurrences au pluriel et 4 au singulier. Nous avons ensuite étendu la recherche aux radicaux : veloc* ; rapid* ; brev* ; pratic* ; util* que nous avions déjà identifié lors de la première lecture (et confirmée par la liste de mots fournie par le logiciel), qui nous permettait d'obtenir les substantifs et les adjectifs formés sur cette base. Enfin, nous avons procédé de la même façon pour les inconvénients. Une recherche à partir du radical svantagg* nous a permis d'obtenir 8 occurrences au singulier et 4 au pluriel ainsi que les mots associés aux aspects négatifs. Dans le cas de termes pouvant faire l'objet de caractérisation négative ou positive (par ex : informazioni), nous avons recouru à la fonction « concordances ». Enfin, nous avons effectué une synthèse des termes indiquant les avantages et inconvénients et nous sommes efforcés de les restituer en français.

La question posée aux étudiants est la suivante : « Potresti precisare brevemente il vantaggio/lo svantaggio dei mezzi tecnologici che hai utilizzato ? »

Aspects positifs	**Aspects négatifs (formes verbales et lexicales)**
Rapidité (20), praticité (5) ; facilité d'accès (9), utilité (2) , quantité et diversité des informations accessibles (3) **39 occurrences au total**	Dispersion (4) quantité excessive (2) , utilisation trop intensive (1) difficulté d'utilisation (1), dépendance aux outils (3), fiabilité des informations (3), perte de contact avec les livres (1), perte du contact verbal ou physique (2) , lenteur de la connexion (1), superficialité des informations (1) **19 occurrences au total**

Tableau an3.15 : perception par les étudiants des avantages et inconvénients du recours aux TICE en autonomie

Dans la mesure où ces données sont redondantes (par rapport aux discours des étudiants ayant utilisés les TICE en situation didactique, c'est à dire avec l'encadrement de l'enseignant), nous

ne nous attarderons pas sur les précisions apportées par les étudiants concernant les avantages et les apports perçus pour l'utilisation autonome de ces outils. Cela étant, une analyse de premier niveau nous permet de dresser un tableau d'ensemble, qui est suffisante pour cette question. Si ce panorama global est très positif et semble indiquer un fort degré d'autonomie dans l'utilisation didactique des outils informatiques, il semble nécessaire de relativiser ces résultats en précisant que nous restons toujours au niveau du “dit” et que nous ne pouvons pas, dans le cadre de notre recherche, évaluer l'efficacité de cet usage autonome des étudiants. Pour ce faire, il faudrait recourir à d'autres protocoles croisés tels que l'observation en contexte d'étudiants utilisant l'ordinateur en libre service, un suivi direct et fléché avec les résultats sommatifs (notes), et surtout les appréciations des enseignants par rapport à chaque étudiant utilisateur autonome des TICE. D'autre part, les réponses peuvent être influencées par des biais potentiels difficilement évitables, comme par exemple l'identification des objectifs de la recherche et l'enthousiasme général des étudiants pour ce qui touche aux univers numériques, que ce soit à des fins de divertissement ou à des fins scolaires. Toutefois, le portrait que dressent ces données met en évidence une forte motivation des étudiants et une grande diversité des usages qui constituent des facteurs facilitant l'intégration des TICE pour l'E/A des langues étrangères. Si les réponses dans leur globalité indiquent un regard réflexif critique, c'est surtout une appréciation généralement positive du recours aux outils informatiques qui prédomine.

5.3.1.4 Stratégies d'apprentissage perçues par les étudiants

5.3.1.4.1 Présentation générale

Cette partie de l'analyse porte sur les résultats obtenus à partir du questionnaire distinct distribué en début d'année, en même temps que le questionnaire visant à obtenir les profils des groupes en présence. L'objectif du questionnaire est de disposer de données subjectives et quantitatives sur la façon dont les étudiants évaluent leurs propres compétences méthodologiques. C'est d'ailleurs le titre que nous avons attribué au questionnaire (annexe 3 : questionnaire étudiants - stratégies), de sorte à ne pas introduire, avec le terme « stratégie », un métalangage qui pouvait soit induire des biais, soit causer de la perplexité chez les étudiants. Les données obtenues doivent donc être envisagées avec circonspection : il ne s'agit pas de faire l'état des lieux des stratégies effectives des étudiants, mais de situer ces derniers par rapport à la perception qu'ils ont de leurs propres actions dans une situation d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et de la traduction active.

Les questions de type choix multiple (à réponse unique), posées en italien sont inspirées des définitions établies par O'Mallet & Chamot (1990 : 137-139), traduites en français par Cyr (1998 : 41-63). Pour certains aspects, nous avons jugé pertinent de distinguer les stratégies applicables à l'ensemble du cursus à celles plutôt centrées sur des tâches.
Il s'agit pour chaque item de proposer une affirmation, basée sur les définitions des stratégies (annexe 3: questionnaire étudiants - stratégies), pour lesquelles les étudiants doivent répondre si, dans leur cas, ces affirmations sont vraies, assez vraies, assez fausses ou fausses. Les deux traits de nuance sont introduits de sorte à favoriser un temps de réflexion et des réponses pondérées visant à limiter la mécanisation des réponses apportées à ce type de questions. Les questionnaires ont été distribués et remplis au format papier. Après quoi, nous avons utilisé l'outil feedback de la plate-forme Moodle pour saisir les données et obtenir des statistiques générées automatiquement par la machine. Nous avons ensuite rentré ces statistiques sur un fichier excel en associant les questions aux stratégies correspondantes. Une dernière phase a consisté à établir une synthèse, à repérer, puis à formaliser les résultats les plus pertinents pour notre recherche. Nous reprendrons par la suite certaines de ces données pour les comparer aux stratégies perçues par les étudiants pour les deux compétences visées, après le déroulement des tâches TICE.
Dans un premier temps, nous présentons ci-dessous une synthèse globale des résultats obtenus pour les trois groupes en termes de catégories de stratégies, au niveau le plus générique de la classification opérée par O'Malley et Chamot (1990).

5.3.1.4.2 Vue d'ensemble par catégories de stratégie

Les valeurs du tableau ci-après (tableau an3.16) sont calculées sur la moyenne des données en pourcentage à partir des réponses « Vrai » et « Assez vrai » pour chacune des affirmations relevant des stratégies métacognitives, cognitives et socio affectives. Nous reprendrons ces données lorsqu'il s'agira de les confronter avec les réponses apportées au questionnaire en ligne soumis aux étudiants après le déroulement des tâches TICE (production écrite et traduction).

	LFR1 L1			LFR3 L1			LFR3 L2		
	V	AV	V+AV	V	AV	V+AV	V	AV	V+A V
Stratégies métacognitives	37%	48%	86%	32%	54%	86%	19%	61%	80%
Stratégies cognitives	44%	37%	81%	39%	46%	85%	29%	53%	82%
Stratégies socio-affectives	32%	36%	68%	37%	35%	72%	34%	41%	75%

Tableau an3.16 : stratégies perçues par les apprenants au niveau générique des catégories

Cette vue d'ensemble nous permet de constater que les stratégies métacognitives sont en moyenne les plus couramment signalées, suivies de près par les stratégies cognitives. Les stratégies socio affectives sont les moins souvent signalées pour les trois groupes. Les valeurs de type Assez vrai sont globalement plus représentées que les valeurs Vrai ou pour le moins relativement équilibrées. Pour le groupe LFR3L2, les valeurs Assez Vrai sont quasiment toujours les plus élevées. Cette donnée tend à donner l'image d'une certaine pondération. Dans l'ensemble, si l'on établit une moyenne cumulée pour les réponses V + AV, l'on peut observer une répartition équilibrée.

Nous relevons donc dans l'ensemble un équilibre entre les trois catégories de stratégies perçues par les étudiants comme pouvant être appliquées à leur propre cas. Le fait que les valeurs les plus basses concernent les stratégies socio-affectives ne permet pas toutefois de dégager des tendances « individualistes ». Les valeurs globales les plus importantes sont associées aux stratégies méta-cognitives qui tendraient ici aussi à confirmer l'engagement, l'implication, le sens de la responsabilité des étudiants dans ces filières. Cependant, pour généraliser, il faudrait disposer du même type de données pour l'ensemble de la SSLMIT et d'éléments de comparaison pour d'autres filières. Pour l'heure, c'est plutôt un tableau général qui se profile, à situer *stricto sensu* dans le cadre des cours de langue dispensés au sein de la section de français. Nous fournissons en détail les données obtenues pour chacune des catégories de stratégies. Pour chaque stratégie, nous indiquons la question posée aux étudiants, signalons le cumul des réponses obtenues pour les items « Vrai » et « Assez Vrai » et distinguons ensuite les réponses « Vrai » et « Assez Vrai ».

Stratégies métacognitives

Question (en italien) et description (d'après Cyr, 1998)	Stratégie	Valeur cumulée V / AV	
In modo generale, auto valuto regolarmente i miei progressi, so quali sono i miei punti forti e deboli	Auto-évaluation (sur cursus)	LFR1L1	93% 48% / 44%
		LFR3L1	93% 38% / 55%
		LFR3L2	100% 36% / 64%
Sono capace di auto valutare i miei risultati per lo svolgimento di un compito mirante a una determinata abilità (produzione scritta, comprensione scritta, traduzione)	Auto-évaluation (sur tâches)	LFR1L1	68 % 33% / 35%
		LFR3L1	77% 22% / 55%
		LFR3L2	81% 0% / 81%
Sono capace di individuare e di anticipare gli eventuali problemi nello svolgere un' attività, di identificare esplicitamente gli elementi di cui ho bisogno per superare la difficoltà	Identification du problème	LFR1L1	72% 17% / 55%
		LFR3L1	60% 16 % / 44%
		LFR3L2	63% 0% / 63%
In modo generale cerco di sapere cosa ci si aspetta da me nella mia formazione e prendo in considerazione queste aspettative	Planification/anticipation (niveau cursus)	LFR1L1	90% 44% / 46%
		LFR3L1	82% 38% / 44%
		LFR3L2	54% 9 / 45%
Cerco di pianificare le tappe necessarie e gli strumenti linguistici di cui posso avere bisogno per un compito determinato	Planification/anticipation (niveau tâche)	LFR1L1	**95%** 42% / 53%
		LFR3L1	88 % 38% / 50%
		LFR3L2	81% 18% / 63%
Sono capace di portare la mia attenzione in anticipo per lo svolgimento d'un compito e riesco a mantenere la mia concentrazione svolgendo il compito	Attention générale	LFR1L1	90% 37% / 53%
		LFR3L1	82% 27% /55 %
		LFR3L2	54% 18% / 36%

Sono capace di portare la mia attenzione in anticipo su un aspetto particolare d'un compito e di mantenere la mia concentrazione su questo aspetto nel svolgere il compito	Attention sélective	LFR1L1	88% 33% / 55%
		LFR3L1	88% 33% / 55%
		LFR3L2	72% 18% / 54 %
In modo generale pianifico lo studio e il ripasso delle diverse materie secondo gli esami o altre scadenze	Autogestion	LFR1L1	88% 44% / 44%
		LFR3L1	100% 50% / 50%
		LFR3L2	100% 27% / 73%
Cerco di mettermi al massimo in contatto con la lingua francese	Autogestion (exposition à la langue cible)	LFR1L1	79% 31% / 48%
		LFR3L1	88% 33% / 55%
		LFR3L2	90% 36% / 54%
Cerco di verificare la pertinenza e l'efficacia del mio modo di svolgere un compito, dei miei metodi di lavoro	Auto-régulation (sur cursus)	LFR1L1	88% 35% / 53%
		LFR3L1	88% 27% / 61%
		LFR3L2	90% 18% / 72%
Cerco di verificare la qualità della mia comprensione o della mia performance durante lo svolgimento di un compito	Auto-régulation (sur tâches)	LFR1L1	88% 42% / 46%
		LFR3L1	93% 27% / 66%
		LFR3L2	100% 36% / 64%

Tableau an3.17 : stratégies métacognitives perçues par les étudiants avant le déroulement des tâches

Comme nous l'avons vu plus haut, les stratégies métacognitives sont les plus fréquemment déclarées par les étudiants. Cette tendance tend à confirmer ce que nous avions pu observer auparavant avec l'analyse des réponses ouvertes à la question « qu'est-ce qu'un étudiant stratégique ?», à savoir la description d'un étudiant autonome, organisé, constant. Cela se retrouve dans la perception que les étudiants ont des stratégies qu'ils mettent en œuvre. C'est d'ailleurs sur ces aspects organisationnels que se reporte l'image positive que les étudiants ont

de leurs propres stratégies avec des valeurs très élevées, voire la valeur maximale de 100% pour l'autogestion. L'autoévaluation et l'autorégulation sont également signalées par les étudiants. Le recours perçu à ces stratégies va, théoriquement, dans le sens de solides dispositions réflexives sur les méthodologies d'E/A des langues étrangères. Nous pouvons en outre observer une certaine homogénéité dans les valeurs pour les trois groupes, ce qui tendrait à dessiner un profil global plutôt flatteur des étudiants de la section de français inscrits en licence. Toutefois pour deux stratégies en particulier, l'attention dirigée et la planification (niveau cursus), l'écart entre les étudiants de LFR1L1 et les étudiants de LFR3L2 est fort important. Le fait que les étudiants de LFR1L1 se présentent comme plus sûrs de leurs dispositions méthodologiques peut être lié aux jugements positifs des étudiants quant à la qualité de l'enseignement antérieur des langues, perçu comme plus efficace par rapport aux étudiants de troisième année. Cependant, nous devons relativiser cette donnée d'une part en raison de l'effectif du groupe LFRL2 et d'autre part parce que ces écarts portent davantage sur l'attention, c'est à dire la capacité à maintenir l'attention et la concentration générale pour une tâche et non sur la planification. L'écart élevé pour l'attention générale, sensiblement plus réduit pour l'attention sélective (capacité à se concentrer sur un aspect spécifique de la tâche) nous conduit également à adopter une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats. De même, la projection et la prise en compte des attentes, qui sont explicitement celles de l'institution (anticipation au niveau du cursus) constitue un ajout, de notre propre initiative, par rapport aux stratégies initialement relevées par O'Malley & Chamot. Cette prise en compte des attentes, plus marquées chez les étudiants de première année, peut également être liée d'une part à des parcours d'enseignement-apprentissage plus guidés portant à l'adoption de stratégies très scolaires et, d'autre part, au fait que cette question des attentes est logiquement plus sensible en début de cursus universitaire, lorsque les étudiants de première année sont amenés à explorer, au sortir du lycée, un nouvel univers qu'ils vont chercher à décrypter. Nous nous en tiendrons donc à des explications de nature spéculative, non généralisables. Enfin sur l'ensemble des données, nous pouvons constater que l'assurance des étudiants qui se manifeste dans le portrait qu'ils dressent d'eux-mêmes se trouve pondérée par des réponses majoritairement portées sur l'option « assez vrai », avec des valeurs égales ou, le plus souvent, très nettement supérieures aux valeurs relatives à l'option « vrai ». Quoi qu'il en soit, l'image générale des groupes d'apprenants que permet la lecture des données obtenues par questionnaire est globalement celles d'étudiants qui se voient autonomes, enclins à se prendre en main, à organiser leur apprentissage et à s'autoévaluer. A cet égard, nous pouvons lier cette disposition aux données de profil qui dénotent une perception objective des points forts et des points faibles.

Stratégies cognitives

Question (en italien)	Stratégie	Valeur cumulée/ réponses Vrai et Assez Vrai	
Utilizzo tutte le opportunità che si presentano per praticare il francese (orale o scritto)	Pratique de la langue (générique)	LFR1L 1	84% 35 % / 49%
		LFR3L 1	88% 44% / 44%
		LFR3L 2	72% 18% / 54%
Ripeto oralmente o mentalmente un elemento in lingua francese durante lo svolgimento di un compito	Pratique de la langue (spécifique)	LFR1L 1	86% 53% / 33%
		LFR3L 1	77% 33% / 44%
		LFR3L 2	72% 36% / 36%
Mi documento sulla lingua e la cultura francesi (enciclopedie, dizionari, manuali di grammatica, sopporti multimedia etc...) in modo regolare per curiosità o piacere	Documentation (général)	LFR1L 1	62% 33% / 29%
		LFR3L 1	77% 22% / 55%
		LFR3L 2	81% 27% / 54%
Mi documento sulla lingua e la cultura francesi per fare delle verifiche riguardanti un problema durante lo svolgimento d'un compito o quando ripasso	Documentation (spécifique)	LFR1L 1	88% 44% / 44%
		LFR3L 1	94% 44% / 50%
		LFR3L 2	100% 36% / 64%
Associo, categorizzo e classifico le informazioni concernenti la lingua e la cultura francesi (secondo classi grammaticali lessicali o secondo temi di cultura)	Groupement	LFR1L 1	60 % 7% / 53%
		LFR3L 1	44% 11% / 33%
		LFR3L 2	45% 9% / 36%
In modo generale, prendo degli appunti durante le lezioni e/o quando ripasso le mie lezioni o quando sono in contatto con la lingua francese dopo le lezioni (nello scrivere o nell'ascoltare)	Prise de notes (générique)	LFR1L 1	91% 71% / 20%
		LFR3L 1	100% 61% / 39%
		LFR3L 2	100% 36% / 64%
Prendo degli appunti per svolgere un determinato compito	Prise de notes (spécifique)	LFR1L 1	91% 80% / 11%

		LFR3L 1	100% 61% / 39%
		LFR3L 2	90% 54% / 36%
Sono chiaro sui modi in cui prendo degli appunti (abbreviazioni, parole chiavi)	Modalités de prise de note	LFR1L 1	84% 35% / 49%
		LFR3L 1	83% 39% / 44%
		LFR3L 2	81% 27% / 54%
Sono consapevole di applicare delle regole acquisite o delle regole proprie[100] per capire o produrre in francese.	Déduction	LFR1L 1	93 % 55% / 38%
		LFR3L 1	94% 28% / 66%
		LFR3L 2	90% 45% /45%
Associo nuove e anteriori informazioni ed elaboro analogie che hanno senso per me; le quale analogie mi aiutano a integrare queste nuove informazioni	Elaboration	LFR1L 1	77% 35% / 42%
		LFR3L 1	83% 22% / 61%
		LFR3L 2	90% 18% / 72%
Per un determinato compito, faccio mentalmente o scrivo un riassunto per disporre delle informazioni necessarie per svolgere il compito	Résumé	LFR1L 1	71% 33% / 38%
		LFR3L 1	83% 33% / 50%
		LFR3L 2	72% 18% / 54%
Utilizzo la mia lingua materna per ottimizzare la comprensione o la produzione in lingua francese	Traduction/recours à la langue maternelle	LFR1L 1	60% 27% / 33%
		LFR3L 1	77% 16% / 61%
		LFR3L 2	54% 18% / 36%
Utilizzo le mie conoscenze anteriori della lingua francese per facilitare lo svolgimento di un determinato compito	Transfert	LFR1L 1	89% 62% / 27%
		LFR3L 1	88% 55% / 33%
		LFR3L 2	90% 27% / 63%

[100] Costruitte dallo studente tramite l'osservazione (induzione)

Quando devo leggere o ascoltare in lingua francese, utilizzo il contesto per anticipare o compensare il senso di una parola o di una frase la cui la forma non mi è familiare	Inférence	LFR1L1	91% 67% / 24%
		LFR3L1	94% 89% / 5%
		LFR3L2	100% 55% / 45%
Per svolgere un compito, so scegliere tra diversi metodi, diversi piani, diverse parole o frasi	Sélection (angl.substitution)	LFR1L1	86% 26 % / 60%
		LFR3L1	88% 22% / 66%
		LFR3L2	90% 18% / 72%

Tableau an3.18 : stratégies cognitives perçues par les étudiants avant le déroulement des tâches

Les valeurs relevées pour la perception des stratégies cognitives tendent à confirmer ce que nous avons vu pour les stratégies métacognitives : l'on peut constater à cet égard la même homogénéité des valeurs entre les trois groupes que celles relevées pour la précédente catégorie. Les écarts les plus significatifs, de plus de 15%, mettent en contraste les groupes LFR1L1 et LFR3L2, notamment pour la pratique habituelle de la documentation au niveau du cursus (respectivement 62% et 81%), tandis que cet écart baisse pour le recours à la documentation sur une tâche spécifique (88% pour LFR1L1 contre 100% pour LFR3L2). Il serait bien sûr hasardeux d'avancer des conclusions généralisables, surtout dans la mesure où, rappelons-le, LFR3L2 est le groupe le plus restreint en effectifs. Toutefois, il faut noter que le recours à la documentation, à la fois au niveau du cursus et de la tâche, semble être partagé à proportion quasi égale par les deux groupes de troisième langue, avec un écart de 4% seulement entre ces deux groupes. Cela nous conduit à émettre l'hypothèse de pratiques d'apprentissage qui seraient développées de façon plus significative à l'université, donnant lieu à des stratégies courantes et conscientes chez les étudiants ayant déjà deux années de cursus universitaire derrière eux. Le deuxième écart entre LFR1L1 et LFR3L2 concerne l'élaboration, c'est à dire la capacité d'associer les connaissances antérieures aux nouvelles connaissances pour donner sens à ces dernières. Le fait que cette différence entre les deux groupes est un peu moins marquée (77% pour LFR1L1 contre 90% pour LFR3L2) peut s'expliquer aussi bien par un enrichissement progressif des connaissances antérieures au long du cursus que par la nécessité de les exploiter au mieux pour favoriser l'intégration des nouvelles connaissances. L'écart, moins marqué entre les deux groupes de troisième année nous conduit à avancer l'hypothèse

d'un degré de maturité plus élevé qui se traduirait par la perception d'une meilleure gestion des connaissances, et peut-être par la capacité des étudiants, développée durant le cursus, à transformer l'information en connaissance. En revanche, on peut s'étonner d'un moindre recours des étudiants dans l'ensemble à la stratégie de groupement qui concerne elle aussi la gestion des connaissances. Pour cette stratégie, l'écart significatif entre LFR1L1 et LFR3L2 peut être observé, mais en sens inverse : les étudiants de première année déclarent recourir davantage au classement, à la catégorisation des intrants langagiers. Cependant, on peut raisonnablement penser que cette action est probablement intériorisée et automatisée en routine par les étudiants de troisième année, parce qu'elle correspond aussi à la nécessité de trier et de classer les nouvelles informations qui s'accumulent au cours du cursus universitaire.

La deuxième valeur la moins élevée au sein des stratégies cognitives est le recours à la langue maternelle. Cette faible valeur commune à tous les groupes, certes relative aux valeurs d'ensemble élevées, peut s'expliquer par les problèmes liés à l'interférence entre les deux langues voisines, signalées dans les profils. Rappelons que les réponses qualitatives des étudiants apportées au voisinage linguistiques tendaient à concevoir ce voisinage comme globalement facilitateur ; ce qui, ici, pourrait constituer une contradiction. En effet, dans ce cas, on pourrait s'attendre logiquement à un appui stratégique sur la langue maternelle. Toutefois, nous avons vu que les étudiants nuançaient la réponse quantitative, dans les précisions apportées à la question, en mettant en évidence, assez fréquemment, les risques d'interférence (faux-amis, calques, représentations erronées d'un faible degré de difficulté de la langue cible) pouvant les conduire à une prudence salutaire. On peut également interpréter ce résultat en émettant l'hypothèse d'un rejet de la méthode grammaire-traduction qui a, comme nous l'avons vu dans les profils, marqué un certain nombre d'étudiants. Pour l'heure, il nous semble intéressant de garder cet aspect en mémoire et de voir ce qu'il en est du recours à langue maternelle après le déroulement des tâches de production écrite et de traduction.

Quant aux valeurs saillantes les plus élevées, nous relevons un recours massif signalé par les étudiants à la documentation pour une tâche spécifique (que nous avons déjà noté), à la déduction et à la prise de notes. Cette dernière stratégie partagée par les trois groupes (avec des valeurs maximales de 100% observées dans les réponses des étudiants de troisième année) ne constitue pas une surprise, car elle correspond à une pratique d'apprentissage scolaire courante, développée au lycée et renforcée à l'université. Relevons toutefois que le recours à la prise de notes tend à valider les hypothèses théoriques sur le rôle structurant de l'écrit envisagé comme support cognitif facilitant l'appropriation et la mémorisation des connaissances. En ce qui concerne la déduction, le fait que les étudiants déclarent massivement recourir à cette stratégie

peut être lié à l'importance de l'application des règles grammaticales, développées par des méthodologies d'apprentissage qui, dans l'enseignement secondaire, accordent une place importante à l'enseignement de la grammaire.

Stratégies socio-affectives

Question (en italien)	Stratégie	Valeur cumulée/ réponses Vrai et Assez Vrai	
Cerco di chiedere ai pari o al mio docente di chiarire il senso o l'utilizzo di parole, frasi, o aspetti culturali che presentano ambiguità	Clarification	LFR1L 1	91% 55,5% / 35,5%
		LFR3L 1	94% 61% / 33%
		LFR3L 2	100% 27% / 73%
Aiuto i miei pari o lavoro con loro per ripassare una lezione, risolvere un problema	Coopération	LFR1L 1	84% 31% / 53%
		LFR3L 1	88% 50% / 38%
		LFR3L 2	90% 18% / 72%
Utilizzo tecniche mentali per ridurre lo stress o essere più sicuro di me stesso nello svolgere un compito	Gestion des émotions, de l'anxiété	LFR1L 1	51% 22% / 29%
		LFR3L 1	44% 11% / 33%
		LFR3L 2	36% 36% / 0%
Mi premio in caso di risultati positivi dopo lo svolgimento di un compito	Auto-renforcement	LFR1L 1	46% 20% / 26%
		LFR3L 1	61% 27% / 33%
		LFR3L 2	72% 54% / 18%

Tableau an3.19 : stratégies socio-affectives perçues par les étudiants avant le déroulement des tâches

Les stratégies socio-affectives, sont, selon les étudiants, moins mobilisées dans l'ensemble par rapport aux deux premières catégories. Toutefois, des valeurs élevées peuvent être observées pour la clarification et la coopération. La gestion du stress et de l'anxiété constitue en revanche la valeur la plus basse pour les trois groupes. Le moindre recours à cette stratégie ne doit pas selon nous être conçue comme une importance moindre accordée par les étudiants à cet aspect

(dans les profils, certains étudiants signalent leur anxiété comme un point faible) mais à la difficulté de développer cette stratégie ; laquelle relève de dispositions psychologiques complexes fortement influencés par les différences individuelles. Dans la mesure où les techniques visant à réduire le stress supposent un soutien qui relèverait du coaching individuel, il paraît peu souhaitable de chercher à proposer aux étudiants des recettes universelles. Cette observation vaut pour l'auto-renforcement qui signale encore un écart significatif entre les étudiants de LFR1L1 et ceux de LFR3L2. Signalons que, contrairement à la gestion du stress, l'auto-renforcement implique une action sur l'estime de soi. Or, sur le plan pédagogique, l'enseignant peut intervenir en valorisant, en encourageant, en fournissant une rétroaction à même de concilier signalement de l'erreur et guidage de sa résolution. Il peut également s'agir de proposer des tâches récréatives et divertissantes, suite à une tâche ardue mobilisant toute l'attention des étudiants. Ces tâches qui peuvent s'appuyer sur le potentiel stimulant des TICE peuvent fournir à l'enseignant la possibilité d'insérer dans son cours des parenthèses ludiques qui oxygènent le cours à des moments clefs. Dès lors, il ne s'agit plus tant de gadget mais d'une véritable stratégie d'enseignement. Cependant, la mise en place de ce type d'intervention pédagogique dépend des contraintes qui peuvent peser sur l'ensemble de la situation pédagogique, sur le style de l'enseignant, sa relation au groupe classe. De ce point de vue, il paraît difficile de proposer des conseils généralisables.

5.3.2 Profils d'enseignants

5.3.2.1 Les enseignants de la section de français

Afin de situer les enseignants participants par rapport à l'ensemble de la section de français, nous avons fait passer aux enseignants qui n'étaient pas directement impliqués par notre recherche un questionnaire en ligne (annexe 5: questionnaire enseignants – section de français) au moyen duquel nous entendions dresser un portrait d'ensemble de l'équipe pédagogique en termes d'expérience, de formation, de styles d'enseignement très génériques perçus par les enseignants. Cela étant, les données obtenues fournissent un point de repère utile. Compte tenu de la taille restreinte de la population visée, il n'y a pas lieu, même si nous partons de valeurs en pourcentage, de considérer les informations obtenues comme des données quantitatives. Nous avons cherché à établir un profil global qui nous permette de mieux connaître les enseignants en tant que praticiens utilisateurs de technologies. L'effectif total de la section de français, pour l'année universitaire 2010-2011, est de 16 enseignants. Sur les 9 enseignants non impliqués

dans la recherche en tant que participants, six d'entre eux ont renseigné le questionnaire. Parmi eux trois hommes et trois femmes ont répondu. Deux enseignants sont des enseignants chercheurs et les autres sont enseignants en Contrats à Durée Déterminés (CDD). .

5.3.2.1.1 Perception par les enseignants de leur style d'enseignement

Trois sujets se voient rationnels et méthodiques tandis que deux autres sujets se considèrent en même temps « rationnels » et bricoleurs ; l'un d'entre eux utilise l'expression « artisanal » pour se positionner. Un sujet se déclare à la fois rationnel et instinctif. Il est intéressant de noter que l'un des participants précise, dans un registre plus affectif, être motivé par le souhait de transmettre sa passion pour la langue et la culture françaises. L'un des enseignants qui se définit comme bricoleur ajoute la mention (« je l'avoue ») entre parenthèse qui connote la conscience chez l'enseignant d'un bricolage perçu de façon négative au sein de la communauté.

5.3.2.1.2 Formation à l'outil informatique

Trois sujets déclarent ne jamais avoir suivi de formation spécifique à l'utilisation de l'outil informatique. Deux de ces sujets disent s'être formés de façon autonome et deux autres affirment s'être appuyés sur les compétences de leurs collègues. Deux enseignants disent avoir suivi une formation pour un usage plutôt personnel, deux autres pour un usage didactique et professionnel; enfin deux autres pour un usage principalement didactique. Deux enseignants sur six disent ne pas avoir de besoins en termes de formation tandis que les quatre autres indiquent leur souhait d'être formés à la fois pour des usages personnels et didactique (logiciels de traitement de texte, logiciels spécifiques pour la traduction, logiciels vidéo, wiki et programmation).

5.3.2.1.3 Utilisation de l'outil informatique

En termes de fréquence d'utilisation, trois des sujets déclarent utiliser fréquemment l'outil informatique, deux autres très fréquemment; un seul sujet déclare utiliser de temps en temps l'outil informatique.

En termes d'usages à des fins didactiques, tous les enseignants affirment recourir à l'outil informatique pour préparer leurs cours. Outre cet usage partagé, cinq enseignants orientent les étudiants vers des ressources à utiliser en autonomie (en laboratoire ou à distance en autonomie complète), utilisent l'ordinateur pour communiquer avec leurs étudiants, pour mettre à leur

disposition cours et documents, pour corriger les devoirs ou diffuser des documents en classe. Le traitement de texte est utilisé par tous les enseignants de même que les outils de communication (mail, plate-forme) qui servent dès lors à faire circuler les documents produits (cours ou corrections). Cinq enseignants sur six affirment utiliser les logiciels de présentation et quatre d'entre eux disent recourir aux logiciels spécifiques pour la traduction ou de traitement de corpus. Sans surprise, tous les enseignants disent utiliser Internet à des fins didactiques (communication, diffusion de documents).

En termes d'effets de ces usages, notons qu'un enseignant constate « une interaction plus intense et une participation active de la part des étudiants est nécessaire ». Les modifications en termes de dimension interactionnelle entre enseignants et étudiants sont soulignées par deux autres enseignants, de façon implicite pour le premier, en termes de “mise en commun”; de façon explicite pour le second : “C'est moins le cours qui change que l'ouverture à de nouvelles interactions avec les étudiants”. L'une des réponses fait état de la complexité introduite par le recours aux artefacts “faire un cours en ligne ne signifie pas tout simplement y ajouter l'internet”. Enfin, “la disponibilité d'informations” et la possibilité de donner au cours une dimension plus actuelle (“un cours au goût du jour”) sont relevés par deux enseignants.

La réflexivité des enseignants se trouve confirmée dans les réponses à la question concernant les apports et inconvénients perçus par les enseignants pour l'utilisation didactique des ressources informatiques. Si la plupart des enseignants soulignent davantage les apports de l'outil en termes d'autonomisation des étudiants, de disponibilité, d'utilité des ressources documentaires dans une perspective professionnelle (pour l'enseignant et l'étudiant), deux enseignants notent les risques d'une possible paresse intellectuelle ou d'un manque d'esprit critique des étudiants. Trois des réponses dénotent un fort enthousiasme pour le recours didactique aux technologies en soulignant explicitement l'absence d'inconvénients.

5.3.2.2 Profils des enseignants participants

5.3.2.2.1 Aspects des profils non liés aux TICE

Dans cette partie, nous souhaitons préciser davantage les caractéristiques des enseignants impliqués dans notre recherche. Les données relatives à ce profilage ont été obtenues au moyen d'un questionnaire en ligne comportant 33 questions (annexe 6 : questionnaire enseignants - participants). Le questionnaire associe des items à réponses prédéterminées, d'autres sont des questions ouvertes qui laissent le champ libre à des réponses plus précises. Les enseignantes de

langue française sont au nombre de trois et appartiennent à trois tranches d'âges différentes : 25-35 ans, 35-45 ans et plus de 55ans avec logiquement trois profils d'expérience (5 ans, 15 ans et 20 ans d'expérience professionnelle). Nos trois collègues ont toutes suivi un parcours professionnel didactique validé par un diplôme.

Les enseignants de traduction sont également au nombre de trois. L'une des enseignantes de langue française prend en charge un cours de traduction au deuxième semestre. Ses deux collègues sont un homme (plus de 55 ans, avec plus de vingt ans d'expérience dans l'E/A de la traduction) et une jeune femme (25-35 ans). Contrairement à leur collègue qui assurait au premier trimestre le cours de langue française (LFR1L1) et prend en charge pour la première fois un cours de traduction active, les deux autres enseignants ont tous deux une expérience significative dans le secteur de la traduction professionnelle. Au moment de notre recherche, la jeune enseignante de traduction exerce le métier en même temps qu'elle en enseigne les bases pratiques à la SSLMIT, tandis que son collègue n'exerce plus la profession depuis quelques années.

5.3.2.2.2 Passé d'apprenant, vécu d'enseignant

En ce qui concerne les enseignantes de langue française, les réponses apportées à notre questionnaire nous informent que nos trois collègues ont connu en tant qu'étudiantes la méthode grammaire-traduction. Trois réponses individuelles indiquent respectivement l'expérience additionnelle des méthodes globale audiovisuelle, de la méthode communicative et du recours à l'éclectisme. Dans l'ensemble, les styles d'enseignements vécus relèvent tous d'approches transmissives (en contraste avec les styles plus incitatifs, associatifs ou permissifs[101] proposés comme items dans la question). Quant aux enseignants de traduction, l'un des enseignants déclare avoir connu en tant qu'apprenant un style globalement plus transmissif, tandis que l'autre fait état d'un style incitatif dans les pratiques d'enseignement. Le professeur plus expérimenté dit avoir reçu une formation en traduction qui ne lui a visiblement pas laissé un souvenir impérissable :

> l'impression de travail peu stimulant. Senteur de "fermé". N'ouvrait aucun horizon sur le monde productif, de l'économie, de l'industrie, du commerce...Travail sur textes

[101] Ces styles ont été développés et définis entre autres par Astolfi (1987), Kolb (1985), Leino A., Leino J. et Lindstedt J.P (1989). Afin de fluidifier les réponses aux questionnaires, nous avons résumé et simplifié ce profilage en termes de style. Les styles d'enseignement relevant davantage des travaux en pédagogie qu'en didactique des langues, nous renvoyons à une synthèse réalisée par le département multimédia de l'université de Liège pour un autre contexte d'enseignement-apprentissage à l'adresse http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf

> exclusivement de nature littéraire ou à caractère générique. La fidélité au texte de départ, ce qui signifiait traduction littérale, pour ne pas dire "grammaticale". L'importance du dictionnaire.

L'autre collègue, qui n'a pas suivi de formation spécifique précise qu'elle met l'accent sur la pratique et s'appuie aussi bien sur l'enseignement qu'elle a reçu en traduction que sur le bon sens et sa pratique professionnelle :

> je reprends les méthodologies de mes anciens professeurs, en tout cas celles qui m'ont le plus convaincue. Étant également prof de français pour italophones, je connais les pièges de la traduction active. Exerçant la profession, je réfléchis lors de chaque traduction aux difficultés que je rencontre et qu'il est intéressant d'illustrer aux étudiants.

Il est intéressant de noter que l'enseignante s'appuie en outre sur son expérience en tant que professeure de FLE et qu'elle semble lier fortement pratique et enseignement de la traduction en soulignant des réserves quant à la théorisation de la pratique traductive.

5.3.2.2.3 Perception de la pédagogie en œuvre à la SSLMIT

Nous avons demandé aux enseignants comment ces derniers percevaient les méthodes d'enseignement dans notre école. Les trois enseignantes des cours de langue Française identifient une tendance à l'approche contrastive ; ce qui dénote la prégnance des approches linguistiques, centrées sur le produit héritées des travaux de Catford (1965) ou Vinay et Darbelnet (1958)[102]. Contrairement à ses collègues, l'enseignante la plus expérimentée relève quant à elle le caractère holistique des méthodes d'E/A dans la faculté :

> Une approche qui cherche à développer toutes les compétences: les compétences de production, de réception et les compétences langagières. A ce sujet, on insiste beaucoup sur l'aspect sociolinguistique et pragmatique. En effet, les compétences en médiation représentent l'objectif à atteindre dans cette faculté où on vise à enseigner une méthode, des stratégies à réinvestir dans un métier : la traduction ou l'interprétariat.

Outre l'approche contrastive, sont mentionnées l'approche communicative et actionnelle. L'une des enseignantes de langue et l'une des enseignantes de traduction perçoivent des approches didactiques très variées au sein de l'école, avec la mention de générations et de formations

---

[102] Toutefois, dans la perspective d'une plus vaste enquête, il faudrait pour s'en assurer, étendre le public à l'ensemble des enseignants de la SSLMIT, toutes sections confondues. Pour l'heure

différentes. De son côté, l'enseignante de traduction souligne le caractère individuel des approches, l’évolution des méthodes d'E/A par rapport à la formation qu'elle a suivie et valorise les approches des traducteurs professionnels qui, selon elle, sont davantage ancrées dans une perspective professionnelle :

> Pour ce qui est de ma courte expérience, les textes à traduire sont toujours très terre à terre et je crois qu'il faut donc non seulement enseigner les méthodes de traduction d'une langue A vers une langue B, mais également les rouages du métier en général (indépendamment de la langue).

Son collègue s'exprime quant à lui de façon plus laconique et perçoit une tendance générale à un style globalement incitatif au sein de l'école.

5.3.2.2.4 Perception par les enseignants de leur propre style d'enseignement

Pour les cours de Langue Française, l'une des enseignantes (première année, première langue) apporte une réponse typiquement didactique, au sens « purénien » du terme, en précisant que ce style dépend en fait des besoins et des intérêts du public. Aussi se déclare t-elle « rationnelle et méthodique » surtout pour les étudiants de première année. Ce qui se traduit pour elle par une planification suivie et l'équilibre des compétences « avec bricolage à l’arrivée pour l’adapter au mieux au public et à ses progrès ». On notera la valeur adaptative associée par l'enseignante au bricolage ; lequel est associé à une certaine forme de flexibilité, tandis que le versant rationnel et méthodique connote une plus grande rigueur, un cadrage plus méticuleux. L'autre enseignante (troisième année deuxième langue) se définit à la fois comme « très méthodique et bricoleuse », ce qui va dans le sens d'une complémentarité des deux styles, qui peuvent coexister chez un même enseignant. L'enseignante en question fait également part du plaisir à créer des tâches à partir de supports Internet «j'aime particulièrement la préparation en amont d'un cours, la recherche de supports sur Internet et la création d'une séquence pédagogique montée autour de ce support ». Enfin, l'enseignante la plus expérimentée, en charge du cours de langue française de troisième année première langue, se situe davantage par rapport à ses pratiques plutôt qu'en termes de style. La description qu'elle donne de son approche tendrait toutefois à un style plus rationnel et méthodique :

> Je donne priorité à la théorie et puis j'exemplifie. J'explicite la méthodologie que je suis. Je fais des synthèses, régulièrement, de l'essentiel que j'ai voulu faire passer. Mes cours sont souvent centrés sur le contenu (culture, littérature) et même en langue j'essaie

toujours de ne pas omettre la dimension culturelle (évolution de la langue, étymologie, variation des registres...).

En ce qui concerne les cours de traduction, les deux enseignants participants se définissent soit à la fois comme « méthodique et bricoleur » soit comme « rationnelle, méthodique et instinctive à des moments différents ». Cela tendrait encore à confirmer la perception par l'enseignant de son propre style en fonction de paramètres propres à la situation de classe (ici en termes de moments). On peut deviner, sans que l'enseignante le précise, que le caractère instinctif qu'elle s'attribue en fonction des circonstances peut être associé au bricolage, bien que celui-ci appelle davantage, au sens où nous l'entendons, la manipulation d'artefacts ou la part d'improvisation. Quoi qu'il en soit, ce qui relève d'une part de l'instinct, du bricolage, et d'autre part ce qui relève de la méthode, de la rationalité, est envisagé comme des qualités didactiques complémentaires. Précisons encore une fois qu'il ne s'agit pas de données généralisables, compte tenu du groupe restreint qui participe à notre recherche. Cependant il paraît utile de rendre compte de ce positionnement personnel des participants.

5.3.2.2.5 Appropriation de l'outil informatique par les enseignants

En ce qui concerne les cours de langue française une seule participante indique avoir bénéficié d'une formation à l'utilisation de l'ordinateur. Durant leur scolarité, aucune des trois enseignantes de langue française n'a suivi de cours où l'ordinateur était utilisé par leurs professeurs. L'un des deux enseignants de traduction signale avoir reçu une formation à l'outil informatique (traitement de texte) et l'un des deux enseignants de traduction déclare avoir eu en tant qu'élève des cours s'appuyant sur l'outil informatique.

Tous les enseignants (langue française et traduction) sont équipés d'un ordinateur à domicile (voire de plusieurs ordinateurs pour l'une des enseignantes de langue française). Tous les enseignants signalent une fréquence d'utilisation quotidienne qui va de 15-30 minutes par jour, au moins une heure par jour à plus de deux heures par jour.

En termes d'attitude globale vis à vis des technologies, pour la partie langue française, deux enseignantes se positionnent comme ni vraiment technophiles, ni vraiment technophobes[103] tandis que l'une d'entre elles se déclare technophile « passionnée par les NTIC », voire « technodépendante ». Pour la partie traduction, les deux enseignants se retrouvent dans la catégorie « ni vraiment technophiles, ni vraiment technophobes ». Depuis que la réflexion

[103] Nous avons repris dans le questionnaire ces expressions utilisées par Narcy-Combes (2005) et Martell (1999).

critique, la pratique, et les expériences de recours didactique aux technologies se sont accrus, cette attitude mesurée constitue vraisemblablement aujourd'hui un positionnement courant des enseignants de langue.

5.3.2.2.6 Utilisation didactique des technologies

Dans le cadre de leurs cours, les cinq participants (langue française et traduction) disent utiliser le support informatique habituellement, voire très souvent. La préparation des cours ainsi que la communication avec les étudiants sont des pratiques courantes chez tous les praticiens. Deux enseignantes de langue française utilisent également le support informatique pour diffuser des documents en classe, proposer aux étudiants des activités en laboratoire, proposer aux étudiants des activités en complète autonomie, proposer aux étudiants des activités en autonomie (fortement liées au présentiel), mettre à disposition des documents de cours et corriger des devoirs. Les enseignants de traduction font état des mêmes usages[104], notamment le recours didactique au traitement de texte.

5.3.2.2.7 Perception des modifications induites par les TICE sur le travail des enseignants

En ce qui concerne la perception des changements introduits par les TICE sur leurs façons de concevoir leur cours, seules deux jeunes enseignantes ont répondu à la question. C'est surtout en termes de praticité que l'une d'elles note des changements. Ces changements ne concernent pas la conception des cours mais leur format d'ensemble. Cette enseignante observe la disponibilité et l'immédiateté de nombreuses ressources encyclopédiques, linguistiques sur un même support :

> La présentation change, mais non ma façon de concevoir le cours. Lorsqu'on fait travailler les étudiants sur quelque chose, il y a toujours un moment où on découvre le besoin de faire une digression. Soit que les étudiants se posent une question sur… soit qu'ils leur manque une structure, du lexique ou autre. Pouvoir utiliser l'ordinateur, une clé USB avec tout dedans est infiniment plus pratique que d'avoir pensé à amener trois dictionnaires, une encyclopédie et des dossiers pleins d'exercices et de fiches en tout genre.

Cette façon d'envisager le rôle de l'artefact informatique est typique de la conception outil que l'on a signalée au chapitre IV. La réponse de l'autre collègue de langue française va dans le

104 Seul l'un des deux indique proposer aux étudiants des activités en autonomie fortement liée au présentiel.

même sens, mais cette dernière ajoute toutefois le rôle précis du document (accessible sur Internet) dans une perspective holistique :

> Dans le cadre de mes cours de FLE, le document trouvé en ligne (très souvent extrait radiophonique ou reportage vidéo) est le point de départ d'un scénario pédagogique autour duquel travailler les 4 compétences.

Il est intéressant de noter que l'enseignante perçoit les changements de façon très rationnelle, en distinguant l'outil du document (déclencheur) à laquelle se greffe une potentialité didactisante et structurante. Elle aussi note la praticité de l'outil (transmettre plus facilement des documents aux étudiants, réduire le recours aux photocopies) mais dans le cas du recours aux diaporamas diffusé en classe, cette enseignante (qui du reste est la seule à se dire résolument technophile) attribue à l'outil une valeur didactique, en termes de facilitation et de stimulation : « il est plus facile d'attirer l'attention de tous les apprenants et d'encourager la réflexion inductive en commun ». On notera ici les connotations cognitives que cette observation recouvre avec trois notions-clef très significatives qui relèvent de ce champ dans une perspective très socio-constructiviste : la notion d'attention, la notion d'induction et celle de construction collective « en commun ». Cette observation va d'ailleurs dans le sens de l' « effet de convergence » de l'écran mentionné par Mangenot (1998, 2000).

En ce qui concerne les cours de traduction, l'une des enseignantes exprime sa difficulté à répondre en l'absence d'un paradigme de comparaison, dans le mesure où elle a utilisé dès le départ les outils informatiques. Cette enseignante relève leur caractère indispensable, inévitable, leur praticité et leur accessibilité immédiate dans une perspective professionalisante de l'enseignement de la traduction, avec un accent à la fois métaterminologique et métadidactique qui ne néglige pas une certaine prudence :

> Le terme "ressources" informatiques dit bien ce qu'il veut dire : on a tout à portée de souris, pourquoi se casser la tête ? C'est un atout, mais parfois un inconvénient...

Son collègue, qui a connu l'E/A de la traduction sans l'auxiliaire des outils informatiques souligne les nombreux changements introduits par les TICE dans sa pratique didactique : le caractère stimulant des sources authentiques, l'augmentation potentielle et effective de la participation du groupe classe, le guidage méthodologique pas à pas de la recherche documentaire. A cet égard, il est d'ailleurs intéressant de noter que l'enseignant ne parle pas

d'un apprenant abstrait mais « des étudiants ». Sans doute parce que son groupe est le plus volumineux en termes d'effectif...

L'enseignant fait état d'un contraste radical entre les tâches et supports informatiques d'une part et d'autre part les artefacts « traditionnels » :

> Travailler sur un document ou une traduction projetée sur un écran et que tout le monde peut voir et s'y immerger, sur lequel tout le monde peut intervenir sur le champ pour en discuter/modifier le contenu, le corriger, etc, est certainement plus stimulant et didactiquement plus efficace que travailler avec un tableau et une feuille de papier: distant, déroutant, ennuyeux.

La description précise du groupe classe et les effets de l'action commune sur un document authentique vidéo projeté va tout à fait, là aussi, dans le sens de l'effet de convergence et des gains en terme de motivation, avec l'outil informatique, signalés par Mangenot. En somme, comme pour l'enseignante de langue qui se déclare technophile, le professeur de traduction signale des apports didactiques « didactiquement plus efficaces » qui vont bien au delà d'une conception « outil » limitée à la praticité de l'ordinateur. L'on retrouve en outre la même dimension cognitive des commentaires mentionnés pour les cours de langue française avec un lexique de l'enseignant peut-être moins scientifiquement marqué mais qui souligne toutefois des effets cognitifs évidents (« originalité, à l'intuition, à la souplesse », « chercher à confronter, à évaluer, à opérer (et motiver) des choix ». Dans ce cas, nous observons une abstraction de la figure de l'étudiant, au singulier, qui « apprend à être responsable » dans une situation de débat collectif. Nous verrons plus loin que cet apport procède d'une situation de classe où les étudiants en binôme se retrouvent concrètement devant leurs pairs, à devoir justifier leurs choix traductifs. L'enseignant, qui conditionne la qualité des productions à « bon usage des ressources du réseau » insiste enfin sur le caractère de défi que recouvre, pour lui, l'utilisation didactique des TICE :

> Travail plus "délicat" et enrichissant pour le prof. qui doit toujours être à la hauteur de toutes les situations, même les plus imprévues. Incomparable gymnastique mentale, même si parfois épuisante.

Cette remarque dénote la perception évidente d'un surcroît de tension sur le travail de l'enseignant et notamment la nécessité de s'adapter à la contingence. Toutefois la nécessaire

adaptation aux aléas de la situation pédagogique est vécue comme stimulante.

5.3.2.2.8 Apports/inconvénients perçus des TICE

Les enseignantes de langue française soulignent encore une fois la praticité, l'adaptabilité des supports informatiques en fonction des attentes et besoins des étudiants. Notons ici encore le recours au pluriel « étudiants » de l'enseignante en charge de l'effectif de classe le plus important qui dénote l'attention accordée aux contraintes d'effectif. En outre, nous trouvons intéressant de signaler la formulation interrogative de l'une des deux enseignantes qui invite à réflechir sur le caractère (trop) assisté du travail didactique : « On devient paresseux ? On est de moins en moins debout au tableau en train d'écrire quelque chose ? ». Un autre aspect négatif des TICE, couramment soulevé dans le domaine est le caractère chronophage relatif d'une part à la préparation des cours, et, d'autre part, aux outils de communication : « on ne décroche jamais. On est sans cesse sollicités par les apprenants à travers le forum des nouvelles, on est à tout moment « joignables et disponibles ».
Pour les cours de traduction, ce caractère chronophage n'apparaît pas. Au contraire, l'apport principal envisagé est le gain de temps. Le caractère sine qua non de l'utilisation des TICE est marqué de façon très normative. Les inconvénients et difficultés sont exprimés en termes d'obstacles techniques, logistiques, d'appropriation, ou d'« utilisation correcte des applications », également signalés par les enseignantes de langue. Si dans le cas de la traduction, on ne sait pas qui de l'enseignant ou de l'étudiant est concerné, en ce qui concerne les cours de langue la question de l'appropriation vise l'enseignant et connote une certaine frustration : « Il y a toujours des fonctions incroyables qu'on pourrait utiliser pour améliorer le cours, mais qu' on ne sait pas utiliser » ; frustration soulignée par la remarque sur les difficultés techniques : « il y a toujours un étudiant qui n'a pas d'ordinateur. Il y a toujours un server qui se casse au mauvais moment », exprimée sur un ton légèrement fataliste. Une autre remarque sur les aspects techniques vise les aspects liés aux formats et notamment à la difficulté d'enregistrer sur ordinateur les flux audio/vidéo diffusés sur Internet.

5.3.3 Les tâches TICE

5.3.3.1 Production écrite

5.3.3.1.1 Présentation générale

Afin de clarifier la lecture de l'analyse, nous proposons en premier lieu une synthèse contextuelle qui permet d'inscrire l'usage des TICE dans le cadre général des cours de langue française que nous avons suivis pour notre étude. Il s'agit, avec le tableau ci-après (tableau an3.20), de mettre en évidence les priorités et les orientations générales des programmes pour l'ensemble des cours, de même que l'axe porteur des tâches TICE proposées aux apprenants.
Pour l'ensemble des cours, compte tenu du volume des ressources et documents produits sur la PF Moodle, il est impossible d'annexer au présent document tout le matériel conçu et réalisé dans le cadre des cours de langue et de culture françaises. Pour accéder à l'ensemble des tâches produites ainsi qu'aux productions générées, le lecteur pourra consulter le DVD distribué avec la version papier de la thèse. Toutefois, pour chaque cours, nous avons sélectionné des éléments importants et significatifs que nous restituons en annexe, pour lesquels nous signalerons les renvois en annexe.

	LFR1-L1	LFR3-L2	LFR3-L1
Principe général du cours	Pratique du compte-rendu ; lien oral > écrit Travail sur les structures micro-textuelles	Pratique de la rédaction de différents types de texte (niveau macro-textuel), reformulation (niveau micro-textuel)	Centré sur l'argumentation et la dimension métalinguistique (niveau macro textuel : texte, discours)
Tâches TICE proposées aux étudiants	Compte-rendu sur TT à partir de ressources numériques radiophoniques + parcours guidé d'autocorrection à partir d'un tableau (TT)	Observation d'un forum de discussion à partir de la communauté en ligne leroutard.com Observation suivie de la participation des étudiants audit forum.	Observation de discours et caricatures pour en déceler l'ironie. Simulation de commentaires ironiques à partir de sources choisies par les apprenants.
Outils utilisés	**PF Moodle** - accès aux documents de départ - accès à des ressources complémentaires - communication prof-étudiants **T.T** - fonction modification et insertion de commentaires - tableau à 3 colonnes (erreur, correction, justification explication) **Internet** : sources langagières **Présentations powerpoint vidéoprojetées** pour l'ensemble de la classe.	**PF Moodle** - accès au forum - espace de dépôt des productions - espace de sauvegarde des interactions - communication prof-étudiants **TT** - exercices de reformulation **Internet** : sources langagières **Présentations powerpoint vidéoprojetées** pour l'ensemble de la classe.	**PF Moodle** - accès au forum - espace de dépôt des productions - communication prof-étudiants (feedbacks sur activité) **TT (intégré à la PF)** **Internet** : sources langagières et situation authentique de communication pour les productions visées. **Présentations powerpoint vidéoprojetées** pour l'ensemble de la classe.

Tableau an3.20 : vue d'ensemble des cours de production écrite ; pratiques et usages TICE

Le cours de Langue Française première année, première langue (LFR3L1) concerne les étudiants qui viennent juste d'entrer à l'école après avoir réussi le test d'entrée. Comme les étudiants ont un niveau avancé, il s'agit plus de consolidation des acquis que d'un apprentissage à proprement parler. Pour l'essentiel, il s'agit de fournir aux étudiants un renforcement des bases linguistiques et culturelles de connaissance du français. L'enseignante (désormais mentionnée sous sa forme anonymisée : ens.lfr1l1) est en charge de ce cours depuis déjà quelques années. Elle a déjà utilisé la plate-forme Moodle et propose un parcours visant à faciliter le passage des capacités réceptives orales à l'écrit, en passant notamment par la pratique du compte rendu à partir de documents radiophoniques authentiques accessibles sur internet. Outre cet axe porteur du compte rendu, sur la plate-forme sont proposés des exercices autocorrectifs de renforcement grammatical et lexical qui visent davantage l'automatisation des structures de la langue.

Le cours de Langue Française Troisième année, deuxième langue (LFR3L2) est pris en charge par une autre enseignante (désormais présentée elle aussi sous sa forme anonymisée ens.lf3l2). Le public cible de ce cours est différent. Il s'agit d'étudiants de troisième année qui ont choisi le français comme deuxième langue de travail. Pour ce public spécifique, les enseignants de la section ont pu observer que le niveau de départ en langue, évidemment inférieur aux étudiants ayant choisi le français comme première langue, s'élève rapidement pendant le cursus, du fait d'étudiants généralement très motivés d'une part et d'effectifs permettant une individualisation et un ciblage plus précis des interventions didactiques. Le cours que nous avons examiné, centré sur la production langagière écrite en langue cible, a pour priorité principale la réécriture et la reformulation de textes relevant de différents types. C'est principalement sur l'introduction d'un nouveau type de texte que reposent les tâches TICE proposées aux étudiants sur la PF Moodle. Le principe qui guide ces tâches est le suivant : il s'agit de faire observer des interactions de natifs sur le forum du Routard et dans un deuxième temps, de faire participer les étudiants à ces forums de discussion.

Le cours de Langue Française, Troisième année, première langue (LFR3L1) est assuré par l'enseignante la plus expérimentée (désormais présentée sous la forme anonymisée ens.lf3l1). Le public se situe, en termes d'effectif, entre les deux premiers, avec un nombre d'étudiants qui varie en présentiel, de 35 à 38. Ces étudiants ont en principe déjà acquis un niveau élevé en français, l'ayant choisi comme première langue de travail et pratiqué depuis deux ans, avec une augmentation progressive des exigences de la part des enseignants en termes de connaissance

fine et de réutilisation précise de la langue étrangère dans des situations sociales, personnelles et professionnelles variées. Le cours est principalement centré sur l'identification des rouages de l'argumentation, incluant les dimensions rhétoriques, culturelles, discursives et sémantiques. Rappelons que, du fait que ens.lfr3l1 n'est pas du tout familière avec l'outil, c'est nous en tant qu'observateur participant, qui avons conçu l'ensemble des tâches TICE proposées dans le cadre du cours. Ces tâches visent l'ironie en tant que forme particulière d'argumentation.

5.3.3.1.2 Analyse globale des tâches TICE

Afin de disposer d'une vue d'ensemble sur les tâches TICE mises en place dans le cadre des cours de langue-culture, le tableau an3.21 récapitule les données qu'il nous a paru pertinent de mettre en évidence : les outils utilisés et leur usage, le travail de scénarisation des tâches. Rappelons qu'en termes de typologie de formation, les trois cours visés relèvent du présentiel enrichi : le travail effectué sur les outils en dehors des heures de classe s'inscrit en complémentarité et en renforcement du présentiel. Ce lien très fort des tâches TICE et de la situation didactique en présentiel enrichi doit être souligné.

	Tâche principale sur Moodle		
	LFR1L1	LFR3L1	LFR3L2
Axe central du cours	oral-écrit renforcement grammatical	Argumentation rhétorique	Reformulation
Modalité globale d'usage des artefacts	-axe principal du cours -fins didactiques et organisationnelles	-complément lié à un aspect du cours en présentiel - fins didactiques et organisationnelles	-complément lié à un aspect du cours en présentiel -fins didactiques et organisationnelles
Thème global	Compte-rendu	Ironie comme forme spécifique d'argumentation	messages polémiques sur le thème du voyage
Domaines de référence	Actualité - société	Actualité - société	Voyage, tourisme
Documents d'input et sources	Documents audio authentiques (internet)	Documents écrits authentiques – images interactions entre natifs (internet)	Documents écrits authentiques – interactions entre natifs
Modalité d'accès	Par lien à partir de	Par lien à partir de	Par lien à partir de la

aux documents d'input	la plate-forme	la plate-forme	plate-forme
Documents d'output	Compte-rendu	Interactions sur forum moodle	Interactions sur forum moodle et interactions en situation de communication authentique
Documents d'appui accessibles sur moodle	Documents textes pour : la prise de notes amélioration de la production écrite Diaporamas pour : l'expression de la cause, du but, de la conséquence, de la concession	Caricatures Liens vers des documents en ligne sur les figures de style, et l'ironie en tant que procédé argumentatif	Un document texte et une page internet (création de l'enseignant sur moodle) à propos des réponses et absences de réponses sur les forums et des messages polémiques (word)
media	audio texte	images texte	texte
Structuration PF	Thématique		
Fonctionnalités utilisées	Liens vers un fichier (enseignant) Forums (organisation) Etiquettes (texte et illustrations) Dépôt de travaux (étudiants)	Forums (support pour l'observation et la production visée) Etiquettes (textuelles) Liens vers un fichier Liens vers un site web	Forums (support pour l'observation et la production visée) Etiquettes (textuelles) Liens vers un fichier Liens vers un site web

Tableau an3.21 : description détaillée des tâches TICE proposées pour la production écrite

Les trois tâches TICE, le compte-rendu pour LFR1L1 (annexes 7 à 10), le parcours sur l'ironie pour LFR3L1 (annexes 15 à 18) et le parcours sur le forum de voyage *Leroutard.com* pour LFR3L2 (annexes 11 à 14) dessinent un panorama d'usages cohérents et complets où les dimensions linguistique, culturelle (en termes de contenus) et cognitive sont prises en compte et intégrées de façon plus marquée sur l'une ou l'autre des étapes qui structurent la progression de la tâche. Le type de structuration et les outils utilisés sont sensiblement les mêmes dans chacun des groupes. Toutefois des différences notables peuvent être observées entre le cours de première année et les deux cours de troisième année. Pour LFR1L1, les tâches et des usages reflètent une conception « outil » du rôle de l'ordinateur : les forums sont uniquement utilisés à

des fins organisationnelles. En revanche, pour les cours de troisième année si l'outil Forum de Moodle est également utilisé à des fins organisationnelles, il constitue le support central des tâches. Dans le cas du cours de première année, l'utilisation organisationnelle de la plate-forme répond aux contraintes de taille du groupe et au niveau des étudiants. C'est en outre le seul espace qui exploite la fonctionnalité de dépôt de documents, distincte de la possibilité d'ajouter un fichier en annexe sur les forums. Nous verrons que ce choix correspond également à une stratégie de l'enseignante qui conduit ainsi les étudiants à une production méthodique et raisonnée, plutôt qu'à un écrit plus spontané et immédiat dans les deux cours de langue française de troisième année. Ainsi, le choix d'utiliser et/ou de combiner tel(s) ou tel(s) artefact(s) correspond à un souci des enseignants de mettre en adéquation de façon fine les contraintes liées tant au public qu'aux objectifs du cours et aux contraintes situationnelles. Il est malheureusement difficile d'évaluer de façon certaine, le degré de conscience ou le caractère intuitif de ces décisions

5.3.3.1.3 Analyse détaillées des tâches de production

La dimension culturelle est surtout présente, en termes de contenu dans les documents de départ qui sont tous de nature authentique. Le choix des inputs langagiers véhicule des implicites culturels lesquels, pouvant poser des problèmes de compréhension font l'objet d'une contextualisation, notamment pour LFR1L1 où cette contextualisation des documents audio de départ est assurée par l'enseignante aussi bien en présentiel que sur la plate-forme. Dans le cas de LFR3L1, cela a été opéré dans une moindre mesure bien que l'objectif de la tâche vise une forme d'humour argumentative en langue cible dont la teneur et les présupposés culturels sont évidents puisqu'il s'agit d'identifier et d'utiliser l'ironie en commentant soit une caricature soit un court article de presse (annexe 16 : LFR3L1 - tâche1). Dans la mesure où l'ironie relève d'un métadiscours qui repose essentiellement sur l'intertextualité, cette forme spécifique de l'argumentation suppose la connaissance des implicites culturels que véhiculent les discours ironiques. Ce repérage des implicites culturels donne lieu à une contextualisation, en première phase du parcours, qui consiste en l'identification des ressorts de l'ironie à partir de caricatures (annexe 17 : LFR3L1 – tâche 2). Les tenants et aboutissants historiques de l'ironie, ainsi que les procédés sur lesquels elle s'appuie (notamment les figures de style) font également l'objet, avant le déroulement des tâches sur Moodle, d'une intervention en présentiel assurée par nos soins. Dans ce cas, la dimension culturelle est fortement présente non seulement sur le plan de l'objet mais aussi sur le plan discursif et linguistique, au moyen de la sensibilisation en présentiel et, sur la PF, en mettant l'accent sur le versant rhétorique de l'étude du discours. Les

étudiants consultent d'abord des ressources en ligne concernant les figures de styles (définitions exemplifiées), puis doivent chercher, à partir de sites internet satiriques tels que *Charliehebdo.com*, des caricatures ou de brefs commentaires qui recourent à l'ironie. Le point faible de la tâche réside dans le fait que les connaissances du monde nécessaires à l'appréhension de l'ironie, dont cette dernière se nourrit, ont été conçues comme acquises. D'éventuelles carences en culture générale auraient gagné à être prises en compte.

Dans le cas de LFR3L2, les documents de départ et les documents produits sont de nature authentique avec, en outre, une production à effectuer en situation de communication réelle, sur différents forums thématiques du site le routard.com (annexes 11 à 14), classés par destinations de voyage. Notons que le choix de l'enseignante de faire interagir les étudiants avec des natifs de la langue cible constitue une démarche innovante en termes d'utilisation didactique des médias sociaux et des fonctionnalités du web 2.0 (O'Reilly, 2005). Il s'agit d'une tendance forte dans les publications actuelles en ALAO (voir Zourou, 2012 ; Blattner et Lomicka, 2012) qui soulignent le caractère stimulant de ce type de tâches. L'observation préalable sur Moodle et en présentiel des interactions sur ces forums et de leurs effets en termes de réponses/non réponses de la part d'internautes peut en outre s'inscrire dans la perspective d'une observation écologique (Van Lier, 1999, 2000) des cultures d'usages pouvant être associées aux outils technologiques (Belz et Thorne, 2006, Lantolf et Thorne, 2006). Il convient de préciser que la mise en œuvre de ce type de tâches est facilitée par un groupe restreint, comme c'est le cas avec LFR3L2, mais beaucoup moins évidente avec des groupes plus larges, du fait de la rétroaction à fournir de la part de l'enseignant. Enfin, soulignons que le choix de la tâche proposée par l'enseignante répond au souci de stimuler un groupe perçu par l'enseignante comme initialement peu enclin à participer. Rappelons à cet égard que, d'après les questionnaires, les étudiants en question présentent dans leurs réponses certaines caractéristiques relevant de l'insécurité linguistique-scripturale que nous avons abordée aux chapitres trois et quatre de l'analyse. Le choix des inputs langagiers informels conduit à l'observation de phénomènes discursifs intéressants, tels que l'expression spontanée d'opinions polémiques ou les effets de préservation de la face lorsque des internautes défendent le territoire et la communauté géographique et culturelle à laquelle ils s'identifient. Quoi qu'il en soit, pour les deux cours LFR3L1 et LFR3L2, la dimension linguistique et la dimension culturelle sont fortement liées puisque le souci de partir de la langue en usage et en contexte appelle forcément une mise en situation socio-culturelle des discours.

Cependant, **la dimension linguistique** est plus fortement présente pour le cours de première

année où il s'agit de porter les étudiants à un renforcement des compétences langagières, particulièrement au niveau microsegmental comme en témoignent d'une part les ressources et les activités visant les compétences grammaticales, et d'autre part le recours à la grille d'autocorrection, intégrée à la tâche principale (annexe9 : LFR1L1 – grille d'autocorrection remplie par le trinôme 1). Du point de vue de la notion de genre, le compte-rendu (annexe 8 : LFR1L1 – exemple de compte rendu effectué par le trinôme 1) constitue un genre social existant en milieu professionnel, dans les entreprises privées ou publiques, mais se trouve dans le cas du cours de première année, replacé et adapté en contexte scolaire. En effet, le compte rendu de réunion tel qu'il peut se pratiquer en situation professionnelle vise la restitution de discours en interaction et suppose la prise en compte des tours de conversations. Dans le cas de LFR1, le compte rendu à partir d'un monologue[105] est beaucoup plus adapté au niveau de départ des étudiants que la restitution d'un discours dialogal. Quoi qu'il en soit, les compétences génériques développées par le compte rendu monologal prépare les étudiants à trois opérations complexes : l'écoute et la compréhension, l'effort de synthèse, la restitution, soignée sur le plan formel (niveau microsegmental), du sens en langue cible (niveau macrosegmental). L'effort de production langagière induit par le passage de l'oral à l'écrit mobilise en outre des capacités rédactionnelles sur l'axe syntagmatique, car il s'agit non pas de transcrire mais de reformuler synthétiquement le discours oral qui peut impliquer le recours à plusieurs stratégies d'apprentissage, telles que la prise de note, le résumé, la schématisation. La centration sur l'une des principales difficultés des étudiants italophones, c'est à dire le lien entre l'oral et l'écrit constitue une option didactique on ne peut plus pertinente en début de parcours dans la perspective du renforcement des compétences linguistiques des apprenants. Pour les deux cours de troisième année notons que la dimension discursive est plus fortement présente dans les tâches proposées. Cependant, le traitement de ces deux dimensions n'appelle pas le recours à un métalangage emprunté à la pragmatique ni à l'analyse du discours. Dans le cas de LFR3L1, nous avons pris en compte le constat d'un besoin d'utilisation de la langue cible, en application de sa description théorique. En ce qui concerne LFR3L2, le faible niveau en langue des étudiants, associé à une insécurité linguistique perceptible, ne porte pas non plus au recours à un métalangage descriptif qui pourrait freiner la spontanéité de l'écriture visée par les tâches proposées.

[105] Il faut toutefois préciser que certains des documents audio présentent également des passages dialogués sous forme d'entretiens ponctuels, intégrés aux reportages.

La dimension cognitive est à chercher, pour LFR1 L1 sur le découpage séquentiel des tâches précédant la rédaction finale du compte rendu qui mobilisent potentiellement deux stratégies : l'autorégulation (la vérification et l'autocorrection), la documentation et la déduction (l'application en contexte d'utilisation, des règles grammaticales). Pour la tâche principale proposée, la prise de notes constitue également une stratégie centrale qui fait l'objet d'une intervention pédagogique spécifique, en présentiel et sur la plate-forme, avec la mise en ligne d'un document récapitulatif détaillé sur la prise de notes (annexe 10: LFR1L1 - prise de notes). Dans ce contexte, il faudrait d'ailleurs envisager la prise de notes comme une technique plutôt qu'une stratégie. En effet, dans le cadre de la tâche proposée, le recours évident, explicite, à la prise de notes annule le caractère optionnel de la stratégie. L'accent est mis par l'enseignante sur l'opérationalisation de la stratégie, qui doit ainsi être conçue comme un ensemble de techniques. Notons que les techniques de prise de note à partir d'inputs langagiers oraux sont essentielles dans la perspective de l'interprétation consécutive. Il convient donc de souligner que l'enseignante s'efforce de lier son cours de langue française aux autres cours de la triennale, centrés sur la formation professionnelle des futurs interprètes, traducteurs et médiateurs.
Sur le plan cognitif, on observe également pour ce cours de première année que, pour éviter la surcharge cognitive, l'enseignante a sélectionné et mis à disposition de ses étudiants sur la plate-forme un nombre restreint de liens qui renvoient d'une part à des ressources d'appui, et d'autre part à des sites où les étudiants peuvent trouver des documents audio pour s'entraîner en autonomie. La hiérarchisation et la catégorisation qui précèdent la mise en ligne des ressources peut être conçue comme des stratégies de l'enseignante, qui a soin de distinguer sur la plate-forme le bloc de liens d'appui (disponible sur chaque page) et les liens vers les inputs langagiers (dans les sections thématiques). Enfin, pour ce cours, la structuration articulée des artefacts (traitement de texte et plate-forme), qui prévoit une rétroaction ciblée par courriel, porte à une production réfléchie, de nature analytique, tandis que les deux cours de troisième année, qui visent davantage des interactions écrites plus spontanées utilisent la fonction forum, sans l'intermédiaire d'une production sur traitement de texte. Ainsi, pour LFR1L1, le temps de réflexion et d'élaboration de la production se trouve accentué, en termes de rythme de travail, par le recours à plusieurs artefacts. Cette utilisation structurée et combinée de plusieurs outils tend à marquer les étapes de la production et à favoriser d'une part le recul réflexif, d'autre part, à stimuler les stratégies de planification.

5.3.3.1.4 Analyse en termes d'articulation des artefacts - présentiel-autonmie

En termes d'articulation entre le recours aux TICE dans la situation de présentiel et le recours aux TICE à distance, trois cas de figures distincts apparaissent : une rétroaction mixte et équilibrée sur les tâches effectuées en présentiel et à distance (LFR1L1), une rétroaction uniquement à distance (LFR3L1), et une rétroaction uniquement effectuée en présentiel (LFR3L2). Pour chaque cours, nous présentons sous forme de tableaux, assortis de commentaires, la progression et l'articulation des temps de travail entre les séances en présentiel et le travail effectué sur la plate-forme.

Légende :
PE : présentiel enrichi (dans les trois cas : présentations vidéoprojetées)

PF-doc : plate-forme – fonction lien vers document

PF-etiq : plate-forme – fonction étiquette

PF-quiz : plate-forme fonction quiz

PF-glossaire : plate-forme fonction glossaire

PF-lien : plate-forme fonction lien vers ressource internet

PF-dep. : plate-forme fonction dépôt de document

TT : Traitement de texte

LFR1 L1

1 présentation-consigne PE → PF-etiq.	**2** techniques de prise de notes PE → PF-doc
3 techniques du compte-rendu PE → PF-doc	**4** contextualisation des inputs PE → PF-quiz
5 renforcement lexical thématique PE → PF-glossaire	**6** écoute et prise de notes PE
7 écoute individuelle et prise de notes PF-input	**8** restitution TT / PF-dep.
9 aucorrection 1 TT (codes couleurs) – PF-doc	**10** rétroaction individuelle Mail
11 autocorrection 2 TT (remplissage grille) – PF-dep.	**12** rétroaction individuelle Mail
13 rétroaction collective PE (analyse des erreurs les plus fréquentes	

Tableau an3.22 : articulation des temps de travail en présentiel et des temps de travail en autonomie pour le cours LFR1L1

Pour le cours de LFR1L1, notons que l'ensemble de la tâche proposée se caractérise par une progression particulièrement complète et complexe. L'articulation du recours aux artefacts entre

la situation en présentiel et les tâches sur la plate-forme se manifeste par un fort équilibre dans l'alternance des étapes et les modalités de déroulement des tâches (en binôme, activité individuelle, activité collective). En outre, il convient de souligner la plurimodalité de la rétroaction qui intervient aussi bien en présentiel (rétroaction collective sur les erreurs des étudiants les plus fréquemment commises) qu'à distance (rétroaction individuelle effectuée par courriel). Cette régularité et cette plurimodalité de la rétroaction dénotent un effort de cadrage, qui, couplé à l'incitation à l'autocorrection, et donc à la réflexivité des étudiants sur leurs productions, soulignent le souci de l'enseignante de mettre en place un processus autonomisant où la forte prise en charge initiale (préparation à la prise de notes puis à la restitution sous forme de compte rendu) s'accompagne de la mise en place de réflexes d'autocorrections libres (recours aux codes couleur) puis d'autocorrections guidées (recours à la grille d'autocorrection).

LFR3L1

1 présentation-consigne PE → PF-doc	**2** contextualisation (thème de l'ironie) PE-PF-liens
3 documentation figures de styles PF-liens (docs) / PF-liens (quiz)	**4** recherche-restitution de tropes PF-liens / PF-for
5 rétroaction PF-for (réponse interventions)	**6** repérage (ironie) sur de courts textes PF-liens (internet) / PF-for
7 rétroaction PF-for (réponse interventions)	**8** rédaction de commentaires ironiques PF-liens (Internet) / PF-for
9 rétroaction PF-for (réponse interventions)	

Tableau an3.22 : articulation des temps de travail en présentiel et des temps de travail en autonomie pour le cours LFR3L1

Dans le cas de LFR3L1, l'articulation avec le présentiel est moindre : la proportion de l'activité en ligne sur la plate-forme est nettement plus importante avec seulement une rencontre initiale en présentiel. Rappelons qu'il s'agit d'un cas spécifique où le présentiel et les tâches en ligne ne sont pas pris en charge par le même enseignant. Toutefois, les tâches sont fortement liées au thème principal du cours abordé en présentiel dans la mesure où l'ironie est traitée en tant que forme spécifique de l'argumentation. Le parcours propose une familiarisation à des formes quotidiennes de l'argumentation (lesquelles ne sont pas liées comme c'est souvent le cas pour

l'argumentation, à la littérature d'idées ou la littérature savante). En outre il s'agit de porter les étudiants à une pratique spontanée de l'argumentation qui recourt, avec l'usage des tropes, à la modalisation. Ainsi, la tâche permet d'aborder, sans utiliser un appareillage théorique complexe, à l'un des aspects clefs de l'analyse du discours. Le type d'écrit visé ainsi que la rétroaction proposée par l'enseignant sont plus immédiats et visent à l'action des apprenants sur le mode de l'identification, du repérage, puis de l'application. L'immédiateté ainsi que le caractère participatif de la tâche (centrée sur l'action), répondent à la requête, formulée par les étudiants, d'une application immédiate et simultanée des aspects théoriques traités en présentiel. Ce type de parcours nous semble adapté à des étudiants qui ont déjà acquis une certaine autonomie et qui, a priori, ont moins besoin de cadrage que les étudiants de première année. Pourtant, le fait de viser un écrit plus immédiat et plus centré sur l'action n'est pas incompatible avec le souci de susciter la réflexivité des étudiants par rapport aux discours complexes abordés par les tâches. En outre, pour ce cours, nous observons que si la rétroaction ne fait pas l'objet d'interventions en présentiel, sur le plate-forme une rétroaction est régulièrement fournie aux étudiants, individuellement et collectivement. La rétroaction en ligne, qui s'efforce ainsi de compenser un ancrage moindre avec le présentiel, porte sur le contenu des productions, l'adéquation par rapport à la consigne en valorisant l'effort de participation des étudiants. En privilégiant l'identification des erreurs et l'autocorrection, des indications et des conseils sont fournis aux étudiants pour améliorer la facture formelle de leurs interventions sur le forum.

LFR3L2

1 présentation-consigne PE → PF-for	**2** sensibilisation (discours polémique) PE-PF-docs
3 application (rédaction de discours polémiques) PF-For	**4** observation (forum routard) PE / PF-liens + PF doc / PF-for
5 recherche et restitution (messages) site routard → PF-for	**6** rétroaction PE
7 rédaction de messages polémiques PF-liens / site routard / PF-for	**8** rétroaction PE

Tableau an3.23 : articulation des temps de travail en présentiel et des temps de travail en autonomie pour le cours LFR3L2

La progression adoptée suit la même logique et le même fonctionnement que celle de LFR3L1. Toutefois, dans ce cas, la tâche est amenée par une tâche précédente visant la nature polémique de discours publiés sur la presse en ligne. Dans le cas présent, il s'agit d'un article concernant

l'adoption d'enfants par des couples homosexuels. La tâche suivante, qui a pour cadre les forums du site leroutard.com, propose ensuite une sensibilisation à des discours typiques du web 2.0 entendus comme la capacité des technologies à faire participer et réagir les usagers d'Internet (O'Reilly, 2005). Ce travail d'observation opère à partir d'une ressource créée par l'enseignante et mise en ligne sur la PF. Le document, synthétique, explique quels messages sont susceptibles d'enclencher des réactions polémiques et quels messages susciteront moins de réponses. Les étudiants doivent ensuite aller chercher sur le site du routard des messages (ou posts) d'internautes relevant de ces deux catégories. Ce travail de recherche, d'extraction et de restitution sur la plate-forme s'apparente aux tâches proposées pour LFR3L1. Cependant, à la différence de LFR3L1, pour LFR3L2 la rétroaction est assurée par l'enseignante en charge du cours uniquement en présentiel. Soulignons que, dans la mesure où les étudiants sont amenés à produire des messages potentiellement polémiques sur le site même du routard.com, ces derniers obtiennent également une rétroaction en situation de communication authentique : certains étudiants signalement en effet que leurs messages ont été effacés par les modérateurs du forum.

Dans les trois cas, les matériaux et ressources TICE utilisées en présentiel sont fréquemment transférés sur la plate-forme en tirant parti de la possibilité de mettre en ligne des documents. Toutefois cette utilisation ne se limite pas à la seule et simple mise en ligne des ressources associées au cours en présentiel et permet de fournir un appareillage complexe et complet qui va de la présentation de la consigne à la production visée en marquant les phases de la tâche sur le mode de l'observation-application. Chacune des phases fait l'objet d'un travail significatif de rétroaction de la part des enseignants, qui, dans le cas de LFR1L1, alterne la rétroaction en ligne et la rétroaction en présentiel.

Dans l'ensemble, pour les tâches de production, les points qui ont retenu notre attention sont le recours homogène aux documents authentiques, la très forte articulation entre d'une part l'activité en présentiel, d'autre part les tâches effectuées à distance sur la PF, et enfin l'équilibre entre les dimensions cognitives, linguistiques et culturelles. La volonté manifeste de baliser les étapes du renforcement linguistique en première année, associée à l'effort porté sur la compréhension fine des ressorts de la communication écrite pour les cours de troisième année ne peuvent certes pas être attribués aux artefacts en soi mais à l'utilisation pertinente et réfléchie qu'en font les enseignants. Contrairement à de nombreux projets TICE, cette utilisation ne fait pas l'objet d'une scénarisation formalisée par le biais d'un cahier des charges.

Pour autant, le recours aux TICE, qui s'inscrit dans le quotidien des cours en présentiel, ne peut pas non plus être qualifié d'intuitif. En effet, nous verrons plus loin que les usages des artefacts sont motivés par des discours où la prise en compte des contraintes de terrain (effectifs, niveau, perception des caractéristiques psychoaffectives des groupes en présence) occupe un rôle important. En somme, la complémentarité et le caractère autonomisant des approches adoptées pour enseigner l'écrit avec les TICE permet selon nous, en vertu des observations dégagées à partir des données obtenues sur le terrain, de préparer les étudiants en leur permettant de construire les prérequis nécessaires à une activité complexe de production de l'écrit, la traduction en langue étrangère, qui mobilise en théories les habiletés liées aux aspects linguistiques, culturels et cognitifs.

5.3.3.2 Les tâches TICE visant l'enseignement de la traduction active

5.3.3.2.1 Analyse globale des tâches TICE

Dans la mesure où les contraintes sont les mêmes que pour les cours de langue française, et que l'axe porteur des tâches a le même objet pour les trois cours, nous présentons directement les données synthétiques relatives aux tâches TICE proposées par la traduction, sans passer par le cadre global des programmes. Nous restituons dans le tableau an3.24 l'ensemble des données relatives aux cours de traduction active, puis nous chercherons à décrire en détail les démarches adoptées par les trois enseignants.

	TRAD1L1	TRAD3L1	TRAD3L2
Axe central du cours	Pratique de la traduction active		
Modalité d'usage	Supports TICE (présentiel, plate-forme) utilisés pour le noyau principal du cours		
Thèmes domaniaux	informatique secteur professionnel de la traduction tourisme culture générale	communication d'entreprise, marketing biens de services et de consommation	administration tourisme
Documents sources à traduire	Documents professionnels authentiques		
Genres textuels visés	plaquettes publicitaires brochures pages internet	coupons publicitaires instructions internes à l'entreprise notices de produits	textes administratifs brochures notice bibliographique

	(présentation entreprise) courrier rapport commandité par une institution	courriers d'entreprise	
Type de fichiers (documents sources et traductions à effectuer)	textes et images (brochure, site)	texte seul textes et images présentation powerpoint tables (excel)	texte seul texte et image
Modalité d'accès aux textes sources à traduire	Par lien à partir de la plate-forme		
Documents d'output	Traductions effectuées par les étudiants (revues et corrigées par ces derniers)		
Documents d'appui accessibles sur moodle	Liens internet (CNRTL[106]), site de Gouadec (Profession traducteur) site bien écrire.org documents (.doc, .pdf) traduire analyser un texte compétences interculturelles du traducteur glossaire du tourisme instructions pour la simulation de travail en équipe	Documents (.pdf) objectifs et modalités bibliographie Grille d'évaluation les outils du traducteur le métier de traducteur Documents introductifs -À ne pas faire Révision (à ne pas faire) Exercices ciblés - côte à côte - exercices conseillés (références bibliographiques) - traduction en français de la préposition « per » - traduction en français de la préposition «con » - consultation du dictionnaire monolingue -Écrire pour être lu (pdf)	Documents (.ppt) l'article les possessifs les démonstratifs la construction du verbe l'emploi des modes et des temps la modalisation et l'obligation le gérondif les prépositions Liens Internet Trésor de la langue française IATE Banque de dépannage linguistique Le conjugueur Proz
Structuration PF	Thématique (une section par document à traduire)		

[106] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, produit par le Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) : http://www.cnrtl.fr/

Fonctionnalités utilisées	Liens vers fichier Forums (organisation et gestion pédagogique des groupes) Dépôt de travaux Bloc de lien accessible sur chaque page	Forum (communication organisationnelle prof.-étudiants et communication entre étudiants) Etiquettes Liens vers fichier Liens vers site web Dépôt de travaux	Forum Etiquettes Liens vers fichier Liens vers site web Dépôt de travaux Bloc de lien accessible sur chaque page

Tableau an3.24 : descriptif du recours aux TICE pour les cours de traduction active

Nous observons pour les trois cours de traduction active une forte unité d'ensemble sur le fonctionnement et l'usage des artefacts. En premier lieu, les trois cours exploitent l'une des affordances principales et des apports clefs d'Internet, à savoir la possibilité de faire traduire des documents authentiques, relevant de genres professionnels réels (brochures, notices, courriers). Cette évolution de la didactique vers le recours marqué aux documents authentiques se justifie d'autant plus lorsqu'il s'agit de former les étudiants à des pratiques langagières professionnelles qui correspondent à un agir social de référence sur lequel s'aligne *l'agir didactique*. Or, pour la traduction professionnelle, le recours aux artefacts et sa manipulation font partie intégrante de l'activité professionnelle visée par la formation des futurs traducteurs. Il est donc logique que les technologies fassent partie intégrante des cours de traduction. Toutefois, dans le cas de la « triennale », rappelons que la dimension technologique n'est pas traitée en tant que formation à l'utilisation de tel ou tel logiciel spécifique de TAO. Pour autant, les artefacts sont au cœur de la démarche didactique et, dans ce cas, ces derniers peuvent difficilement être conçus dans une perspective « outil » du rôle de l'ordinateur. Pour les trois cours, la plus value de l'utilisation intégrée des technologies est évidente et va bien au delà du seul apport pratique. Cette utilisation concerne les ressources mises à disposition, les modalités, le format des traductions mais aussi les pratiques habituelles d'enseignement-apprentissage en présentiel. En effet, qu'il s'agisse des usages de la plate-forme, du traitement de texte, des traductions vidéoprojetées ou d'incitation à l'utilisation des ressources électroniques de documentation, les technologies, telles qu'elles sont utilisées par les enseignants, orientent la démarche didactique globale vers un équilibre entre la dimension éducative et la dimension professionalisante, tournée sur l'action et la pratique intensive de l'objet d'enseignement-apprentissage. La dimension réflexive intègre à notre sens le caractère éducatif (ouverture, curiosité intellectuelle, rapport aux savoirs) et l'approche par les compétences. En effet, les

techniques d'accès, de traitement et de réinvestissement des sources documentaires, gagnent, dans le cas de la traduction, à s'accompagner d'un recul critique et d'une réflexivité sur les connaissances du monde requises par la traduction. Dans notre cas, la dimension professionalisante est rythmée, dans les trois cours, par l'affichage au premier niveau sur la PF des textes sources à traduire, des étapes nécessaires à la livraison de la traduction définitive (traduction d'un premier jet, révision, élaboration de la version définitive). Pour autant, en présentiel, la démarche réflexive est soutenue par le recours aux artefacts technologiques. En effet, la vidéoprojection collective des travaux de traduction, associée à l'archivage sur traitement de texte des modifications et commentaires effectués lors de ces séances, conduisent à une réflexion de nature métalinguistique lorsque les étudiants sont invités à motiver leurs choix de traduction (lexicaux, syntaxiques ou sémantiques). Cette dimension métalinguistique s'accompagne d'un travail de nature métacognitive dans la mesure où les étudiants sont également invités à faire part des réflexions et des actions (choix de telle ou telle source documentaire) qui précèdent et motivent ce choix. Enfin, notons que la PF permet de mutualiser et d'accéder à l'archivage des commentaires et annotations portés, en présentiel, sur les versions intermédiaires des traductions. Pour les trois cours, cela permet d'augmenter le temps d'exposition des étudiants aux matériaux didactiques. En termes d'usage des TICE, si l'unité des approches est manifeste pour les trois cours de traduction, quelques différences peuvent être observées d'un cours à l'autre.

Le cours TRAD3L1 (annexe 23 : TRAD3L1 – espace Moodle) pousse davantage les étudiants au respect des formats et des échéances de livraison des traductions. Ce choix didactique se traduit, sur le plan ergonomique, par la mise en évidence des consignes et instructions qui apparaissent, avec la fonction « étiquette », au premier niveau d'affichage de la plate-forme, au dessus des documents sources à traduire. Les formats de fichier requis par l'enseignante s'accompagnent de la diversité des genres textuels dont relèvent les documents source (instructions, notices, courriers, mémos internes à l'entreprise). Si l'on retrouve cette diversité des documents sources pour les deux autres cours, le marquage professionnel et méthodique (formats et échéances) y apparaît dans une moindre mesure et de façon différente. En effet, la simulation de travail en équipe est plus manifeste pour le cours TRAD1L1 (annexe 20 : TRAD1L1 – espace Moodle) pour lequel des forums ont été mis en place sur la PF pour permettre aux différents groupes de travailler entre eux. Pour ce cours de première année, le caractère professionnalisant de la démarche didactique se traduit par la mise à disposition, au premier niveau, des forums assignés aux équipes.

Des forums pour chaque binôme ont également été mis en place sur la PF pour le cours TRAD3L1, suite à une suggestion de notre part, favorablement accueillie par l'enseignante. Toutefois, dans les deux cas, ces forums n'ont été que très peu utilisés par les étudiants. Nous avons appris par la suite que certains étudiants avaient recouru, de leur propre initiative, à des groupes créés sur le site de réseau social en ligne Facebook. Nous avons pu constater en observant l'un de ces groupes que la communication et les échanges concernaient le volet organisationnel et ne faisaient pas l'objet, comme nous l'avions pensé, d'échanges réflexifs et collectifs sur les choix traductifs opérés par les binômes ou par les groupes en charge des traductions à effectuer pour le cours en présentiel. Cela tendrait à renforcer l'hypothèse d'une réticence des étudiants quant au regard réflexif sur la langue. A cet égard, il est important selon nous, de stimuler davantage des échanges de ce type.

Le versant culturel est traité par les enseignants dans la nature des documents source à traduire, en particulier pour les documents relevant du domaine du tourisme dont le contenu peut aborder des aspects liés au patrimoine comme c'est le cas pour TRAD3L2 (annexe 22 : TRAD3L2 – espace Moodle), avec la traduction d'une brochure qui invite, par le biais d'un itinéraire culturel, à la découverte de la ville de Bologne[107]. Dans le cours de première année, la dimension culturelle est abordée à partir du thème du tourisme avec d'une part, un document proposant la découverte de la Via Francigena, et d'autre part, avec un autre document (synthèse d'un rapport commandité par une institution touristique) qui relate les habitudes des touristes chinois en Europe. En outre, dans le cas de TRAD1L1, le volet culturel est clairement marqué par la mise à disposition d'un document qui met l'accent sur les compétences interculturelles requises par la traduction (annexe 37: Cloud-Power/interculturel). Il convient de faire observer que ce document d'appui, tout comme la ressource « analyser un texte » part des observations, relevées en présentiel, sur la traduction du document « cloud power ». Ainsi, les aspects théoriques sont directement intégrés à la pratique de la traduction dans la première phase de travail du cours : la traduction de « Cloud power » permet donc une familiarisation avec les aspects clefs du processus de traduction, à savoir la compréhension fine du texte source et le rendu en français. Cette familiarisation opère non seulement en termes de manipulations linguistiques mais aussi et surtout en termes de contenu et de sens, afin de permettre la prise en compte des éléments de la situation communicationnelle. Aussi le traitement des aspects culturels ne se limite t-il pas aux faits de culture et de civilisation mais intègre la question des

[107] Cette brochure a été présentée sous format papier. C'est pourquoi nous ne pouvons pas l'annexer au présen document.

comportements ou, dans le cas de TRAD3L1, les cultures professionnelles, implicitement véhiculées par les courriers internes des entreprises. Dans ce cas, l'intervention pédagogique sur le volet culturel opère davantage en présentiel. Cette intervention suppose l'identification (collective et/ou individuelle) des difficultés d'interprétation ou de rendu linguistique des aspects culturels présents dans les textes. Dans la mesure où ces aspects problématiques peuvent être résolus en partie par la recherche documentaire, il apparaît que le versant culturel, traité en termes d'éléments problématiques dans le texte source, fait l'objet d'une intervention didactique centrée sur la dimension cognitive. Nous verrons plus loin que ce traitement opère en présentiel, en termes de sensibilisation progressive, au fil de la traduction et non de façon isolée. De ce fait, le traitement reste toujours fortement contextualisé en rapport au texte et au contexte, et donc indissociable de la dimension linguistique. Dès lors les artefacts servent de loupe, avec la mise en évidence collective des problèmes liés aux aspects culturels. Le traitement de texte permet le marquage graphique et l'archivage des éléments problématiques. Enfin, au moyen de la plate-forme, cette mémoire du travail progressif et collectif effectué sur la traduction est rendue accessible à tous en présentiel et en autonomie.

Pour le cours TRAD3L2 on note que les ressources d'appui sont fortement orientées sur la dimension linguistique. Comme on peut le voir dans l'annexe 22 (annexe 22 : TRAD3L2 – espace Moodle), les documents d'appui mis à disposition par l'enseignante au format powerpoint (connecteurs, expression de la cause, du but de la conséquence) indiquent une volonté de pallier des carences liées à la cohésion textuelle et au marquage des liens logiques. De fait, comme nous le verrons plus loin, cette préoccupation est abordée par l'enseignante dans les entretiens rétrospectifs, suite au constat de lacunes des étudiants en termes de compétence linguistique. Pour autant, la révision, conçue comme l'une des étapes spécifiques de la compétence traductionnelle est accentuée par l'attribution d'une section distincte de la plate-forme au travail de révision. En ce qui concerne le caractère professionnalisant de la démarche didactique, notons que l'une des ressources d'appui proposées par l'enseignante pointe vers une communauté virtuelle de traducteurs (Proz) qui permet aux étudiants d'entrer directement en contact avec des traducteurs professionnels. L'activité des étudiants au sein de ces communautés pourrait faire l'objet d'études spécifiques à partir de projets de recherche-action ciblés. Toutefois, comme nous n'avons pas la possibilité de tracer cette activité, nous nous limitons à faire observer la pertinence de l'intention didactique et l'intérêt de recourir à cette ressource qui permet d'accéder à une documentation humaine et de tirer parti des échanges

entre traducteurs[108]. Pour revenir aux options didactiques observables de TRAD3L2, du fait de l'effectif réduit, la possibilité d'utiliser le laboratoire multimédia en présentiel permet d'accentuer la mise en situation professionnelle. L'enseignant qui a ainsi la possibilité de placer concrètement et directement les étudiants en situation d'utiliser des ordinateurs pour traduire et/ou utiliser toutes les ressources internet disponibles, peut forunir une rétroaction en présentiel sur l'utilisation de ces outils, et ce de manière individuelle. Pour les autres cours, qui présentent la contrainte d'effectifs plus importants, l'impossibilité d'utiliser les salles informatiques équipées est partiellement compensée soit par le recours à la vidéoprojection, soit par le fait que certains étudiants accèdent aux ressources informatiques à partir de leur propre ordinateur. Connectés à Internet par le réseau sans fil, ils peuvent en effet profiter, entre autres, des ressources de documentation en ligne. Pour les deux cours, TRAD3L1 et TRAD1L1, nous avons pu constater, sans les avoir comptés, que les étudiants équipés d'un ordinateur portable sont relativement nombreux (plus d'un tiers de la classe pour les deux cours de troisième année).

La mise à disposition de ressources d'appui linguistique peut également être observée pour le cours TRAD3L1, avec des exercices ciblés sur des difficultés spécifiques et très ponctuelles de traduction entre l'italien et le français (traduction en français des prépositions « per » e « con »). Les ressources d'appui pour ce cours visent également les compétences de documentation linguistique (centrée sur l'usage du dictionnaire monolingue) et les compétences rédactionnelles (site « écrire pour être lu »). Ce dernier type de ressources est également proposé par l'enseignant de TRAD1L1 sous forme de lien vers le site « bienécrire.org ». Si le cours TRAD1L1 se caractérise par des ressources d'appui plus directement liées aux compétences traductionnelles, le lien vers le site du CNRTL y est présenté de façon métaphorique par l'enseignant comme un « couteau suisse de la traduction ». Sur le plan de la traduction, pour TRAD1L1 les documents d'appui proposés vont du niveau le plus générique (document intitulé « traduire » et lien vers le site de Daniel Gouadec consacré à la traduction) au plus spécifique (terminologie ciblée avec le glossaire du tourisme) en passant par la prise en charge de l'une des étapes clé du processus de traduction : l'analyse fine du texte source, parfois négligée par les étudiants lorsqu'il s'agit, en traduction active, de comprendre, avec précision, des textes source en langue maternelle. Cette carence est traitée par l'enseignant au moyen de la ressource d'appui intitulée au format texte « analyser un texte », liée au premier document à traduire (« Cloud

[108] Il serait également intéressant, dans une optique actionnelle, de faire participer les étudiants à des forums de discussion sur Proz en les plaçant en situation d'informateurs.

power »). Pour les trois cours, ces ressources d'appui sont proposées aux apprentis traducteurs pour une utilisation en autonomie, présentées comme des outils annexes, à même de constituer en partie ce qui peut être présenté comme le « poste de travail virtuel » du traducteur. L'ensemble de l'environnement numérique, à savoir la plate-forme et les ressources qu'elle permet d'organiser en lien ou fichier attaché, le traitement de texte, concourt à la simulation professionnelle ; et ce, en intégrant les dimensions linguistique, culturelle, cognitive.

5.3.3.2.2 Analyse en termes d'articulation des artefacts - présentiel-autonmie

Nous présentons dans le tableau an3.25 la progression et l'articulation pour les trois cours pour lesquels le fonctionnement général est le même. Comme pour les deux cours LFR1L1 et LFR3L2, en termes de recours aux artefacts, les cours en présentiel s'appuient principalement sur la vidéoprojection. Les travaux des étudiants, le plus souvent en binôme, sont diffusés à la classe sous leur forme électronique et font l'objet d'une rétroaction qui opère à la fois sur les plans linguistique, cognitif et culturel. Nous reprenons ici pour la traduction les mêmes codes que nous avons utilisés pour rendre compte de la progression mise en œuvre par les enseignants en charge des cours de langue-culture française.

PE : présentiel enrichi (dans les trois cas : présentations vidéoprojetées)
PF-doc : plate-forme – fonction lien vers document
PF-etiq : plate-forme – fonction étiquette
PF-quiz : plate-forme fonction quiz
PF-glossaire : plate-forme fonction glossaire
PF-lien : plate-forme fonction lien vers ressource internet
PF-dep. : plate-forme fonction dépôt de document
TT : Traitement de texte

TRAD1L1 et TRAD3L1

1 présentation-consigne PE → PF	**2** accès des étudiants aux documents source PF-docs
3 version intermédiaire de la traduction effectuée à distance TT / PF-liens et internet (recherche documentaire et vérifications linguistiques)	**4** dépôt de la version 1 de la traduction TT → PF
4.1 relecture/révision de la version intermédiaire TT / PF-liens et internet (recherche documentaire et vérifications linguistiques)	**4.2** dépôt de la version révisée de la traduction TT→ PF-dépôt
5 commentaire argumentatif de la version intermédiaire PE (TT-video)	**6** dépôt de la version annotée TT → PF-dépôt
6.1 la version annotée est définitive	**6.2** la version annotée est de nouveau reprise et suivie de la rédaction d'une version définitive TT→ PF-dépôt

Tableau an3.25 : schéma de fonctionnement des trois cours de traduction

En premier lieu, nous pouvons remarquer que la progression suivie par les enseignants est scandée par le recours aux artefacts. La PF y est l'espace central où les documents source et les documents traduits sont déposés. En ce sens, la PF a valeur de répartition et de distribution du travail, ce qui lui confère un rôle central dans l'organisation du cours. Dans tous les cas, la rétroaction est assurée au moins une fois en présentiel et archivée après le travail collectif sur la PF, annotée au moyen des fonctions « suivi des modifications » et «insertion de commentaire » du traitement de texte. Pour les trois cours, ce travail constitue le noyau central du cours, autour duquel s'articulent les autres tâches : la traduction des étudiants analysée en classe est en effet précédée par l'élaboration d'une première version intermédiaire et suivie par le dépôt d'une version définitive qui peut être celle établie en présentiel ou bien une version une fois encore retravaillée. Il convient de noter que cette architecture générale favorise pour les étudiants une vision d'ensemble du processus qui en scande les trois étapes principales : élaboration d'une première version, révision (en un temps ou deux temps) et élaboration de la traduction définitive. Sur la base de cette architecture globale partagée des cours de traduction, certaines variations mineures peuvent être observées. Cependant, ces variations ne permettent pas de dégager des distinctions significatives entre les approches didactiques ni le rôle didactique joué

par les artefacts. Outre la rétroaction collective en présentiel, TRAD3L2 passe ainsi d'un travail par binôme à un travail individuel, assortis d'une rétroaction complémentaire par courriel. TRAD1L1 passe en revanche d'une traduction en binôme à une traduction effectuée par des groupes élargis. Cette évolution et ce réajustement pendant le cours sont motivés, dans le cas de TRAD1L1, par la volonté d'intégrer le travail en équipe à la simulation professionnelle avec l'attribution des rôles de chaque membre du groupe en fonction des configurations professionnelles existantes (traducteurs, réviseurs, responsables de qualité, responsables relecture) . Ces rôles, assignés à plusieurs membres de chaque groupe, sont précisés dans le document simulation agence de traduction.doc (annexe 21: TRAD1L1 - simulation d'une agence de traduction). Quatre forums (un forum par groupe) sont reproduits pour toutes les activités qui suivent la traduction du document source (annexe 20: TRAD1L1 : agence transworld).

Pour le cours TRAD3L1, que nous avons observé à deux reprises, la modalité de travail en présentiel peut également varier. En effet nous avons assisté à un cours où deux étudiantes argumentaient leurs choix traductifs à partir de leur version traduite vidéo projetée et à un deuxième cours, celui que nous avons filmé où c'est l'enseignante qui, au tableau, effectuait un récapitulatif sur le mode d'une rétroaction plus magistrale. Cette variation, en cohérence avec les exigences et les attentes formelles de l'enseignante répond au besoin d'un cadrage régulier et apporte en complémentarité des éléments de repère sur l'évaluation des étudiants en se basant sur les précédents travaux des étudiants. L'approche magistrale retenue dans ce cas est on ne peut plus compatible avec l'approche plus constructiviste adoptée pour l'ensemble du cours.

Comme pour la production, l'intervention didactique en traduction active va dans le sens d'une atténuation des frontières entre la classe de langue ou de traduction et l'univers social et/ou professionnel. Cette atténuation des frontières et cette mise en contact des deux univers sont rendues possibles en partie par les outils électroniques de communication intégrés à Internet. La PF permet de familiariser les étudiants aux aspects professionnels du métier de traducteur. En outre, la progression, l'articulation des phases du cours (travail en semi-autonomie et rétroaction en présentiel) et l'intégration articulée des outils technologiques vont dans le sens, comme pour la production écrite, d'une autonomisation des étudiants. Cette intégration parvient à concilier le caractère professionnalisant et la réflexivité (collective et individuelle), non seulement sur les traductions effectuées mais aussi sur l'ensemble du processus de traduction. De ce fait les approches didactiques, soutenues par le potentiel exploité des technologies

(dimension organisationnelle, structurelle, métalinguistique et métacognitive, manipulation de documents source authentiques), associent à la fois les approches théoriques centrées sur le produit et les approches théoriques centrées sur le processus de traduction. En cela, il apparaît que le recours aux artefacts semble faciliter la conciliation et la complémentarité des approches, favorisant, de ce fait, une didactique intégrée qui traite sur l'ensemble des cours les dimensions linguistique (interventions au niveau micro et macrosegmental sur le produit), cognitive (présentation graphique et suivi des phases du processus) et culturelle (dans les documents source, l'analyse des aspects comportementaux, et le rendu des implicites culturels en langue cible). Il s'agit maintenant de s'intéresser de plus près aux discours et aux actions conjointes des acteurs de la relation pédagogique qui caractérisent les cours en présentiel à partir de l'analyse de deux cours filmés et d'observations relevées pour une séance non filmée.

5.3.4 Observations de deux cours de traduction active

Les deux cours de traduction auxquels nous nous sommes intéressés sont le cours de traduction de première année, première langue (TRAD1L1) et le cours de troisième année, première langue (TRAD3L1). Comme nous l'avons signalé auparavant, ce choix est en partie motivé par le fait que dans un cas, l'enseignante nous a invité à voir comment se déroulait son cours (TRAD3L1), dans l'autre cas (TRAD1L1) ce choix est dicté par l'expérience de l'enseignant, qui réduisait le risque de changements d'attitude introduits par la présence de la caméra. L'enseignant en charge du cours a accueilli très favorablement notre requête. Dans les deux cas, notre présence n'a pas suscité de gène, du fait probablement que nous avons choisi de ne pas recourir à un dispositif de filmage avec caméra fixe et visible dont la présence aurait pu agir davantage sur les comportements, mais à un appareil photo compact très discret intégrant une fonction d'enregistrement vidéo. Les extraits filmés obtenus qui ne couvrent pas la durée totale du cours ont été sélectionnés au moment de l'enregistrement vidéo sur la base de séquences thématiques. Comme les extraits de cours filmés ne constituent qu'une partie de notre travail, notre analyse ne portera pas sur un examen systématique des gestes et des regards. Cela aurait été mis en œuvre si notre projet avait porté pour l'essentiel sur une ethnographique de la communication didactique. Dans notre cas, nous nous en tiendrons au repérage des éléments saillants en termes d'actions et de discours didactiques. En termes de mise en place concrète du protocole d'observation le choix d'un équipement technologique minimal présente certains désagréments comme le fait que quelques séquences sont inaudibles du fait de l'éloignement du micro et de la portée de ce dernier. Cependant, nous avons pu transcrire la quasi totalité des

discours, en particulier les interventions des enseignants. Dans le cas de TRAD1L1, les moments de brouhaha et les limites techniques de l'appareil ont gêné la transcription de quelques interventions d'étudiants placés loin du micro à des moments où plusieurs étudiants parlaient simultanément. Les cours filmés et transcrits fournissent, en complément des autres données, des informations clé sur le déroulement des cours de traduction active et nous permettent de mieux appréhender les dynamiques en œuvre en présentiel, les styles et postures de l'enseignant, l'utilisation conjointe des artefacts.

5.3.4.1 Présentation de la configuration didactique en présentiel

5.3.4.1.1 Cours de traduction de 1ère année 1ère langue (TRAD1L1)

Il convient de rappeler que ce cours présente la caractéristique d'un effectif très élevé (de 50 à 55 étudiants présents en cours) qui implique une salle de grande dimension. Au centre, sur le mur, se trouvent l'estrade et le bureau de l'enseignant, équipé d'un ordinateur portable, l'écran de projection, derrière le bureau. Les bancs et tables des étudiants se trouvent en face, divisés en trois blocs : deux blocs antérieur divisés en deux par une travée verticale et un bloc postérieur d'une trentaine de places séparés des deux blocs antérieurs par large travée horizontale. C'est à partir de cette travée centrale que l'enseignant choisit d'animer son cours, d'organiser les débats, de conduire les observations. La source de ces observations, du travail de traduction est ce qui est projeté sur l'écran, à savoir deux versions traduites, respectivement établies par deux groupes d'étudiants, correspondant au travail effectué sur le texte italien intitulé « Rapporto sul turismo cinese in Europa - IL TURISTA CINESE e il Gran tour alla pechinese ». Nous entendons ici faire remarquer deux sources possibles d'inconfort pour l'enseignant et les étudiants. D'une part, le nombre d'étudiants, est largement supérieur à un effectif raisonnable pour des cours de traduction active centrés sur la pratique de la compétence (cet effectif idéal serait de 15 à 20 étudiants) . D'autre part, pour les étudiants qui se trouvent au fond, la lecture des deux fichiers projetés à l'écran peut être problématique. La disposition classique de la salle de classe que nous venons de décrire porte donc davantage à une pratique magistrale qu'à une séance de travaux pratiques. Dès lors, la position en retrait de l'enseignant constitue, dans ce cadre concret, une stratégie de compensation qui lui permet de répartir la parole entre les trois blocs, et la position centrale des deux étudiantes en situation de présenter leur travail au bureau. Relevons en outre que certains étudiants disposent d'un ordinateur portable et suivent les manipulations au fur et à mesure de leur déroulement et peuvent eux-même agir sur leurs propres fichiers.

5.3.4.1.1.2 Cours de traduction 3ème année 1ère langue (TRAD3L1)

Pour ce cours, l'effectif des étudiants présents est de 34. Il s'agit là d'un effectif moindre par rapport au cours de première année mais encore trop important, de toute évidence, pour la pratique de la traduction active. La configuration de la salle est sensiblement la même bien que le volume d'espace est évidemment moindre par rapport au cours précédent. Le bureau de l'enseignante supporte un ordinateur portable. Derrière l'enseignante se trouve l'écran permettant la vidéoprojection des documents sur lesquels portent l'activité. En face, les bancs et tables des étudiants sont disposés horizontalement en deux blocs séparés par une travée horizontale. Il s'agit, comme pour le cours précédent, d'une configuration de salle de classe conçue pour une pédagogie magistrale. Contrairement au premier cours de traduction de troisième année première langue que nous avions observé où deux étudiants présentaient leur traduction à partir du bureau de l'enseignante, pour la séance que nous avons filmée, cette dernière occupe l'estrade. Ce choix est motivé par le type d'intervention pédagogique mis en œuvre pour la première partie du cours qui est consacrée à une rétroaction visant l'ensemble du groupe. Toutefois, cette disposition n'est pas figée : durant le cours, un étudiant se déplace pour déposer son travail via une clef usb sur le portable de l'enseignante. L'enseignante elle-même se déplace à un moment pour occuper la travée verticale (à gauche en diagonale par rapport à l'écran). Comme pour le cours TRAD1L1, quelques étudiants suivent les opérations et manipulent les fichiers sur leurs ordinateurs portables personnels.

5.3.4.2 Contenus et documents

5.3.4.2.1 Cours de traduction 1ère année 1ère langue (TRAD1L1)

L'ensemble du cours porte sur la traduction d'un rapport établi par la filiale lombarde d'une organisation internationale la Borsa Internazionale del Turismo. La visée du rapport est de dégager les tendances en prospective du tourisme international européen en partant de données récentes (document daté de 2010 pour une utilisation du document au cours du premier semestre 2011). Le document source qui occupe deux pages et compte 1190 mots ne peut évidemment pas être traité en une seule séance. La séance que nous observons, suite d'un travail amorcé lors de deux précédentes séances, relève de la traduction argumentée. Le document dont il est question met l'accent sur la présence en augmentation des touristes asiatiques en Europe, et notamment sur les habitudes des touristes chinois (annexe 33 : TRAD1L1 – Bit Il turista Cinese). Le fichier informatique source (format .doc) porte le même

nom. À ce moment du cours, l'enseignant a déjà mis en place un fonctionnement par groupe visant la simulation du travail professionnel de traduction en équipe. Dans ce cadre, deux groupes (B et D) présentent leur travail. Les deux fichiers respectifs des groupes sont disposés à l'écran l'un en dessous de l'autre. L'extrait filmé correspond au développement en cours de la traduction du document qui a déjà fait l'objet d'un travail lors d'une séance antérieure, comme en témoigne la présence d'annotation et de codes couleur sur les deux fichiers vidéo projetés. Au moment où nous commençons l'enregistrement du premier extrait, les deux tiers du document ont déjà été traduits. Les observations et commentaires s'enclenchent à partir de la version traduite de la phrase « Risparmia sugli hotel e mangia raramente al ristorante, considerati ostili o indifferenti alle esigenze orientali ». Il est question, en premier lieu, de la version du finale, révisée du groupe B à partir de la phrase: « Le chinois lambda économise pour l'hôtel et mange rarement dans des restaurants, considérés comme hostiles ou indifférents aux exigences orientales ». Les extraits que nous avons enregistrés vont jusqu'à la traduction de la phrase « In dieci giorni, le ferie annuali in Cina […] campi di lavanda in Provenza (location della telenovela più popolare in Cina)». La séquence définitive traduite en français s'arrête pour le groupe B à « […] les caves viticoles de Bordeaux, les casinos en Cote d'Azur et les champs de lavande en Provence, qu'il choisit en tant que cadre du feuilleton le plus populaire en Chine », et pour le groupe D à : (...) plongeon dans le charme des grands magasins et de la Tour Eiffel de Paris, des caves du champagne à Bordeaux, des casinos de la Côte d'Azur et après visite des champs de lavande en Provence, lieu de tournage du feuilleton le plus célèbre en Chine ».

5.3.4.2.2 Cours de traduction 3ème année 1ère langue (TRAD3L1)

Lorsque nous commençons l'enregistrement, l'enseignante diffuse pour le groupe la grille d'évaluation (annexe 43: TRAD3L1 - grille d'évaluation) mise en ligne dès le début du cours sur la PF pour soutenir une rétroaction d'ensemble sur les travaux des étudiants. Deux fichiers sont ouverts et brièvement commentés en rapport avec la grille d'évaluation.

-document intitulé « Con Faenza la ceramica di ricerca a Maison & Objet » (annexes 38, 39 et 40 : TRAD3L1 – document1/TD ; TRAD3L1 – document1/TA ; TRAD3L1 – document1/TA révisé).

-document intitulé « Kit sensuale tonificante ad azione urto – corpo » (annexes 41 et 42 : TRAD3L1 - document 2/TD ; TRAD3L1 – document2/TA)

Le premier document (traduction 8.doc) est très court. Il s'agit d'une notice d'utilisation d'un produit d'agrément pour le corps. De nature prescriptive, le document compte 151 mots et vise

les usagers du produit.

Le deuxième document (traduction 9.doc) est la présentation d'un questionnaire destiné à évaluer les besoins de formation au sein d'une entreprise de biens et services. Le public cible est donc celui des salariés de l'entreprise en question. Ce document compte 1090 mots.

Enfin, le troisième document (traduction 10.doc) est un communiqué de presse relatif à la présence de la céramique de Faïence au salon « Maison & Objet ». Ce document qui s'adresse à un large public compte 342 mots.

Comme on peut le constater, le genre, la forme, la longueur et le format de ces trois documents sont variés et dénotent le souci de l'enseignante de fournir une rétroaction ciblée sur plusieurs types de texte, en fonction de ses critères d'évaluation, dont le respect des formats et des échéances. Tandis que les deux premiers documents ont déjà été traduits lors de précédentes séances, le troisième document en est encore à la phase de traduction intermédiaire. Le cours s'appuie sur les deux premiers documents dans un premier temps, associés à la grille d'évaluation, puis l'enseignante consacre davantage de temps à la traduction du troisième document. Les trois documents relèvent de l'activité professionnelle, du monde de l'entreprise sous trois aspects communicatifs différents et trois typologies différentes de public cible (usagers, personnel de l'entreprise et grand public).

5.3.4.3 Modalités d’intervention

5.3.4.3.1 Cours de traduction 1ère année 1ère langue (TRAD1L1)

Sur le plan des modalités d'interventions, pour le cours de première année, nous pouvons observer trois éléments saillants : d'une part, l'alternance des structures interrogatives et des instructions, d'autre part des modes de rétroaction qui valorisent les interventions des étudiants. En outre, sur le plan de la prise en compte des dimensions linguistique, culturelle et cognitive et des aspects inhérents à la profession de traducteur, nous remarquons que tous ces aspects sont traités sur l'ensemble du cours. Toutefois, les interventions liées aux manipulations linguistiques sont de loin les plus fréquentes, relèvent du niveau microsegmental (niveau du terme et, au maximum de la proposition) et peuvent concerner le lexique, l'orthographe, la syntaxe. Les interventions sur le choix du lexique sont les plus nombreuses, associées au sens et à la situation de communication. Pour certains moments du cours, les aspects peuvent être traités simultanément. La première séquence constitue un bon exemple :

Enstrad111 lit: "Le chinois lambda moyen économise sur l'hôtel et mange rarement dans

> les restaurants considérés comme hostiles" / non questo "hostile" c'est très fort come ostili est-ce que vous garderiez hostiles ? (silence étudiants) non il termine in italiano è fortissimo (...) i ristoranti sono ostili poi usa indifferenti alle esigenze (moment de flottement : les étudiants du groupe classe semblent chercher le document) hostili vous le garderiez ? (enstrad111 s'adresse au groupe classe) vous l'avez gardé les autres ? (enstrad111 s'adresse à l'un des étudiants qui semble vouloir intervenir) qu'est-ce que t'as mis ? etd : « indifférents » / enstrad111 : indifférents mais questo mais l'idée...quelle est l'attitude de cet européen, de cet occidental devant le client chinois qui se présente dans son restaurant dans son hôtel ? / une étudiante répond : non è rispettoso" / prof : Eh, il y a un manque de respect alors entre le manque de respect et l'hostilité il y a quand même, il y a une marge euh mais par exemple parce qu'au style on dirait une espèce d'apartheid là c'est très fort tout au plus qu'est-ce que vous auriez pu faire ? Comme traducteurs, vous auriez un petit stratagème pour atténuer le sens à la lettre du mot qu'est-ce que vous auriez pu mettre comme traducteurs comme avec les ressources graphiques (un/une étudiante propose sans qu'on l'entende de façon distincte) : des guillemets / prof : des guillemets, bien ! avec des guillemets on aurait pu atténuer le hostile c'est très fort mais le sens est un peu dans cette direction

Il s'agit là d'une progression et d'un type de fonctionnement que nous retrouvons à plusieurs reprises. L'enseignant lit la version des étudiants, s'arrête sur un terme (ici « hostile », puis sollicite les étudiantes au tableau (« est-ce que vous garderiez hostile ? »), fait de même avec le groupe classe (« et les autres ? ») et invite un étudiant en particulier à proposer une solution (« qu'est-ce que tu as mis ? »). Sans donner la solution, l'enseignant invite les étudiants à se représenter la situation de communication et suggère la possibilité d'une solution en plaçant les étudiants dans une perspective professionnelle « comme traducteurs ». L'intervention pédagogique relève du cognitif (identification du problème et résolution progressive de ce dernier) mais fait également appel à la dimension culturelle, en termes d'interprétation des comportements entre le touriste chinois et le responsable de l'hôtel. Enfin, le guidage porte sur la solution à apporter en proposant l'indice du recours aux ressources graphiques. L'on pourrait également interpréter ce guidage dans une perspective cognitive car l'enseignant cherche à susciter chez les étudiants des représentations mentales liées à la situation de communication. Or cet effort de représentation, lié à la capacité d'empathie est d'ailleurs repris ultérieurement sous forme de conseil, voire d'axiome: « mettetevi nella testa voi dovete sempre entrare nella mente di chi ha scritto ma anche di chi legge quello che voi scriverete o chi ha scritto questo nella sua mente ». L'intervention normative s'intègre assez bien à la démarche heuristique de

l'enseignant et s'inscrit dans des discours liés à la profession : « alors un altra cosa voi siete dei traduttori e non delle macchine che traducono ed è questo il vostro grande plus essendo dei traduttori voi avete una certa mente critica una capacità di analisi una capacità di ragionamento e avete una certa cultura allora uno quando parla di champagne a che cosa pensa ? ». Nous relevons d'une part le souci de valoriser les étudiants en les considérant comme traducteurs dans une perspective professionalisante et d'autre part le choix de ne pas s'en tenir à la seule manipulation technique en mettant l'accent sur l'effort de réflexion.

L'alternance entre les structures interrogatives et les structures prescriptives suit une progression adaptée à la situation didactique (effectif élevé) en conciliant des temps de réflexions et d'interrogation (dimension réflexive) et des temps consacrés à l'action guidée par la dictée et les instructions de l'enseignant. Nous observons, en outre, une alternance constante entre les appels à la participation et la rétroaction. Cette rétroaction sur les aspects problématiques identifiés dans les deux traductions vidéo-projetées valorise la participation des étudiants de façon explicite :

> sinon vous auriez pu utiliser un autre stratagème, en invertissant l'ordre des mots, qu'est-ce que vous auriez pu obtenir ? considéré comme indifférents (s'adresse aux deux étudiants au tableau) mettez le dans l'ordre "comme indifférents" l'étudiante au tableau qui ne saisit pas sur clavier propose : "voire" / prof : "voire" brava voire hostile allora si, il y a un crescendo alors là ça fonctionnerait bien (on remarque que l'étudiante auteure de la proposition sourit au prof)

En outre, cette rétroaction peut être valorisée explicitement ou implicitement en reprise de solutions proposées par les étudiants comme c'est le cas pour cet extrait :

> le touriste chinois moyen atterrit (...) à Francfort et se jette dans un voyage standard se jeter on se jette dans le vide en général (rires des étudiants) une étudiante intervient mais l'enseignant ne parvient pas à l'entendre) on se (un étudiant propose "se lance" prof (reprend) : on se lance se lance parce que jeter c'est du haut vers le bas (à l'étudiante au tableau) qui mettici una nota on se jette du haut vers le bas on se lance c'est en horizontale.

Nous constatons également que l'enseignant s'efforce de dédramatiser l'erreur en recourant à l'humour, en l'occurrence à l'hyperbole. On retrouve plus loin ce type de rétroaction avec le signalement d'une maladresse (redondance) lorsque l'enseignant s'arrête sur la séquence « la

Tour Eiffel à Paris ». Outre les notations centrées sur la rétroaction, nous avons pu remarquer que l'intervention de l'enseignant répond à une progression récurrente. Nous nous efforçons, ci-dessous, de formaliser schématiquement cette dynamique concomitante du discours et des actions mis en œuvre par l'enseignant :

-1.Lecture du texte source (regards de l'enseignant et des étudiants vers l'écran)

-2.Lecture de l'une ou de l'autre des versions traduites à l'écran

-3.Pause sur un terme à l'initiative de l'enseignant

-4.Question de l'enseignant et incitation à la participation

-5.Participation des étudiants

-6.Rétroaction de l'enseignant

-7.Dictée de la solution assortie d'instructions techniques liées au balisage des annotations

-8.Manipulation concomitante de l'une des deux étudiantes au tableau

-9.Reprise de la lecture

À ce schéma de fonctionnement, il convient d'ajouter que les regards de l'enseignant et des étudiants tendent fréquemment à revenir sur l'écran vidéo-projeté. Le regard de l'enseignant alterne en particulier entre les étudiants du groupe classe (sur les trois blocs), les deux étudiantes qui se trouvent au tableau et l'écran. Les séquences de dictée et de lecture à partir de l'écran viennent soutenir une progression linéaire sur le texte, entrecoupée d'arrêt sur des termes et de séquences de résolution collective de problèmes. Pour conclure, nous remarquons que l'enseignant placé stratégiquement en milieu de travée parvient, en déployant une énergie constante, à maintenir l'adhésion des étudiants au projet de traduction. Au vu de nos observations, l'enseignant adopte le plus souvent, en recourant aux structures interrogatives, une posture qui équilibre d'une part les phases heuristiques de réflexivité, dans une perspective de guidage et de facilitation, d'autre part des phases consacrées à l'action et à la manipulation technique. Ces phases se manifestent par l'alternance d'instructions dictées, de rétroactions positives et de conseils (de nature plus normative) qui orientent davantage l'intervention didactique vers une pédagogie magistrale. A notre sens ces interventions inhérentes à une pédagogie traditionnelle peuvent difficilement être évacuée dans le cas d'un effectif élevé et d'une disposition spatiale de la classe qui ne favorise pas le travail de groupe. L'articulation entre le discours de l'enseignant[109], les propositions des étudiants, les actions du groupe classe et les actions des deux étudiantes au tableau, relèvent à première vue d'une pratique de classe

[109] Du point de vue du discours didactique, l'alternance chez l'enseignant entre l'expression en italien et en français peut être conçue à la fois comme un effet de la nature même de l'activité traduisante, à la fois comme un effet du bilinguisme de l'enseignant.

intériorisé par l'enseignant et préexistante à l'utilisation des supports électroniques. A cet égard, rappelons que l'enseignant en charge du cours a une expérience de plus de vint ans d'enseignement, mais que son expérience dans l'utilisation des TICE est plus récente. Cependant, le recours à la vidéo-projection pour soutenir un exercice classique, la traduction argumentée ou commentaire de traduction, apparaît spontané et indique une bonne maîtrise de l'outil. Dans l'ensemble, l'observation du cours de traduction de première langue nous a permis de dégager une bonne appropriation, chez l’enseignant des outils technologiques utilisés pour la didactique de la traduction active. Lors du cours en présentiel, le travail collectif porté sur le texte allie la réflexion et l'action, au moyen des outils d'annotation du traitement de texte. L'alternance entre les actions, les pauses, les sollicitations, les conseils et la rétroaction semble directement impulsée par la projection sur écran du document de travail et suscite un rythme d'ensemble qui mobilise l'attention des étudiants.

5.3.4.3.2 Cours de traduction 3ème année 1ère langue (TRAD3L1)

Dans le cas de TRAD3L1, la séance s'articule en deux temps distincts. Un premier temps est consacré à une rétroaction globale qui s'appuie sur la grille d 'évaluation et deux traductions effectuées par les étudiants (traduction 8 et 9). Une deuxième partie de la séance est consacrée à la rétroaction sur un document traduit en cours de révision (traduction 10). Du point de vue des contenus du discours didactique, dans un premier temps nous notons un fort accent mis sur la dimension professionnelle qui porte respectivement sur les échéances, le format du produit final en conformité avec la demande du client et le rôle du réviseur. L'enseignante fournit d'abord un retour sur le respect des dates butoir pour la livraison de la traduction : « alors pour ce qui est du respect des délais tout le monde a respecté le délai de hier à midi donc il y a pas de soucis pour le respect des consignes ». Il est intéressant de noter qu'à ce niveau, les attentes de l'enseignante, basées sur la grille d'évaluation distribuée en début d'année sont stricts et correspondent à une volonté de reproduire les exigences courantes en situation professionnelle. Cette attente ferme, qui marque un style plus directif, concerne le respect des formats requis par le client. Cette volonté de l'enseignante se manifeste lorsque celle-ci reproche à l'une des étudiantes d'avoir livré le produit final en format d'échange (.rtf au lieu de .doc) : « rtf c'est pas une mauvaise idée de dire je le sauve en rtf comme ça je suis sûr que le client va bien l'ouvrir mais il vous a demandé un doc envoyez-lui un doc (...) envoyez-lui aussi un rtf par mesure de sécurité, d'accord ?». Notons à cet égard le recours à deux reprises à l'impératif qui concluent l'observation et la mention du « client » qui concourent tous deux à la crédibilité de la mise en situation professionnelle. Enfin, l'enseignante reprend, toujours de façon ferme, un étudiant

chargé de la révision d'une traduction précédente (document 8) qui a laissé des coquilles dans le texte destiné au traducteur pour l'élaboration du produit final : « le réviseur est là justement pour corriger les erreurs d'inattention du traducteur / pour corriger les coquilles et pour éventuellement améliorer la traduction donc si le réviseur laisse lui même une coquille où allons-nous ? ». Notons ici que l'enseignante profite de la rétroaction pour rappeler les rôles respectifs des professionnels, du réviseur en particulier, dans l'élaboration de la traduction produite. D'ailleurs, l'enseignante revient plus loin en détail sur les rôles respectifs des professionnels de la traduction : « le réviseur qui travaille de cette manière fait perdre du temps au traducteur qui en principe ne devrait que / valider ou ne pas valider selon donc ce selon ses idées personnelles selon les recherches qu'il a faites et que le réviseur n'a pas faites le traducteur n'aurait qu'à valider ou ne pas valider les modifications donc c'est un processus après la révision qui doit être rapide / là le texte qui est censé être un produit fini ne va pas permettre au traducteur d'aller rapidement ». Aussi la rétroaction s'inscrit-elle nettement dans la perspective d'une responsabilisation des étudiants en charge de la révision ; et ce, en laissant entendre de façon implicite les conséquences d'erreurs, même minimes, pour la personne qui traite en phase finale le travail fourni par le réviseur. Cette responsabilisation, contribue fortement, à notre avis, à la cohérence générale des options didactiques de l'enseignante.

Les rétroactions peuvent porter sur les aspects linguistiques au niveau microsegmental, en particulier sur l'orthographe : « si tu oublies encore des des erreurs qui sont des petites erreurs hein le "et" la conjonction et sans "t" c'est pas une c'est pas une grosse erreur c'est une erreur d'inattention », des choix syntaxiques ayant déjà fait l'objet d'une rétroaction précédente : « on avait quand même mis en évidence certaines structures qui n'ont par la suite pas été respectés et donc c'est plutôt gênant on va dire ok ? », ou encore la persistance d'erreurs grammaticales dans la version quasi définitive du produit : « on a (...) surtout cette grossière erreur grammaticale c'est un problème (l'enseignante regarde alternativement le public et son écran d'ordinateur portable) d'accord ? là le texte là comme ça on ne peut pas le qualifier de texte de qualité ». Comme on peut le constater, la rétroaction est beaucoup plus directe « grossière erreur grammaticale », et ne laisse passer aucune erreur d'inattention, en relevant les conséquences implicites de ces erreurs sur le processus professionnel de livraison « on ne peut pas le qualifier de texte qualité ».

Toutefois, le ton ferme et les observations sans détour, ne suscitent pas un climat de crainte de l'erreur, qui pourrait être inhibant en termes de participation. En effet, l'atmosphère reste détendue sur l'ensemble du cours. Par exemple, à un moment de la séance, l'enseignante qui

sourit de sa difficulté ponctuelle d'élocution, suscite les sourires des étudiants. Plus tard dans la séance, la réaction amusée de l'enseignante à une erreur sympathique d'un étudiant, suscite un autre moment de détente : « Etudiant : Ouais ceramica di ricerca et on voyait qu'il y avait par exemple des des scritures euh des portes-fleurs je sais pas / Prof. : des vases ? L'étudiant : des vases / Prof.: des portes-fleurs.../ Prof. : (ton exprimant la désapprobation d'un air amusé) ». L'étudiant réagit par un éclat de rire, suivi par les étudiants qui se trouvent autour. Toutefois, ces moments de décontraction ne durent pas. L'enseignante revient rapidement à la traduction en cours.

Du point de vue de la progression et de l'organisation didactiques, deux phases distinctes articulent l'ensemble de la séance. Un premier temps du cours est consacré, comme nous l'avons vu, à une rétroaction rétrospective portant sur les critères (professionnels) d'évaluation par rapport aux traductions des documents 8 et 9. Ensuite, un moment de la séance est consacré à la rétroaction sur deux versions traduites d'un même document (traduction 10). Alors que la première partie est plus directive et magistrale, n'impliquant pas d'appels à la participation de la part de l'enseignante, la deuxième partie laisse plus de champ à l'intervention des étudiants et s'appuie, comme pour le cours de première année, sur des structures interrogatives : « alors est-ce que quelqu'un a une idée de ce que c'est la Ceramica di ricerca ? » ; est-ce que quelqu'un d'autre a // a une idée sur ce que pourrait bien... (une autre étudiante intervient) L'étudiante : moi j'ai cherché un peu / L'enseignante : oui ? » ; « alors céramique de recherche vous avez essayé vous l'avez trouvée vous n'avez pas trouvé vous n'avez pas pensé à le... ? ». Dans cette deuxième partie de la séance, on peut observer beaucoup plus de participation spontanée de la part des étudiants. Les passages de temps de parole entre l'enseignante et les étudiants sont plus fréquents comme en témoigne l'extrait suivant, où nous avons souligné en gras les interventions des étudiants :

> Prof : d'un côté on a céramique de recherche céramique innovante de l'autre côté on a céramique italienne (une étudiante amorce une intervention et l'enseignante l'invite à continuer) / Prof Oui ? il faut ? / **L'étudiante : il faut comprendre le texte italien parce que moi je sais pas la céramique la ceramica di ricerca** / Prof. alors est-ce que quelqu'un a une idée de ce que c'est la Ceramica di ricerca ? / (silence de la classe puis on revient à l'étudiante qui a posé la question) **L'étudiante : Moi j'avais pensé à céramique de qualité** (L'enseignante répète : céramique de qualité) / **une autre étudiante : peut-être un synonyme de céramique artistique / l' étudiant dont le travail est projeté à l'écran : ben ouais parce que en fait j'avais lu un euh article italien qui parlait de la céramique de recherche**

Cette alternance entre les interventions de l'enseignant, les appels à participation et les réponses spontanées de plusieurs étudiants tendent à mettre en évidence une dynamique des échanges plus vive que pour le cours de première année, pour lequel les moments de participation sont certes fréquents mais également plus fragmentaires, se signalant par des réponses plus courtes. Dans le cas du cours de troisième année, on peut expliquer l'augmentation du temps de parole des étudiants non par les choix didactiques (l'enseignant de TRAD1L1 incite constamment à la participation avec succès), ni par les styles (le style des deux enseignants porte à une atmosphère détendue propice à la participation), mais simplement selon nous par l'effectif moindre (34 étudiants présents pour le TRAD3L1 contre 50 pour le cours TRAD1L1). Evidemment, cet effet de la différence d'effectif, et peut-être même également de la taille de la salle de cours (beaucoup moins de volume spatial pour TRAD3L1) gagnerait à être vérifié par l'observation d'autres cours. Toutefois cette augmentation du temps de parole conduit, dans le cas de TRD3L1, à des discours d'étudiants que l'on peut qualifier de structurés et qui répondent aux objectifs de justification des choix visés par la traduction argumentée :

> L'étudiant : […] en français on peut pas dire céramique d'innovation j'ai pas trouvé et donc je pense que ça c'est l'ensemble des des techniques innovantes des nouvelles techniques qui en ce qui concerne la production de céramique et donc c'est pour ça qu'on n'a pas mis céra (en montrant le fichier projeté à l'écran) disant déjà ceramica di ricerca dans le titre mais on l'a expliqué après parce que sinon le titre serait...(l'étudiant ne finit pas sa phrase).

Notons dans cet extrait le recours aux connecteurs (« donc » à deux reprises, « c'est pour ça que », « mais » et « parce que » suivi d'une structure conditionnelle) qui manifeste le souci du groupe auteur de la traduction de justifier ses choix traductifs en s'appuyant sur les recherches documentaires qu'ils ont effectuées en semi-autonomie, avant la séance en présentiel.

La dynamique des échanges et des actions, liée aux artefacts, est moins complexe que pour le cours de première année, dans la mesure où le texte projeté à l'écran ne fait pas l'objet ni de manipulations directes de la part de l'enseignant (fonction modifications et/ou insertion de commentaires) ni d'instructions dictées aux étudiants. A cet égard, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'absence de manipulation tend à favoriser une meilleure distribution du temps de parole attribué à l'activité réflexive et collective du commentaire de traduction. Dès lors, un équilibre s'instaure entre la première partie du cours caractérisé par l'accent normatif des rétroactions liées aux contraintes professionnelles et la deuxième partie du cours où le temps

alloué à la réflexion collective est plus important. Par rapport au cours de première année, la deuxième partie de la séance de cours de troisième année, spécifiquement consacrée au commentaire argumenté des versions traduites par les étudiants, présente une structure différente. Dans un premier temps, l'enseignante insiste sur la contextualisation du document en termes de domaine d'activité : « On va donc dans le monde du tourisme et euh de l'art », « et donc nous on passe à ce sujet (...) artistique touristique», d'incidence économique et professionnelle des deux domaines : « parce qu'en Italie on ne peut absolument pas donc euh négliger le secteur de l'art et du tourisme puisque c'est sans doute le secteur qui fonctionne le mieux / ou en tout cas qui attire énormément de / client d'étrangers », mais aussi, sur le plan linguistique de genre textuel : «communiqué de presse ». La contextualisation porte enfin spécifiquement sur le salon à l'occasion duquel a lieu l'exposition, objet du communiqué de presse : « Maison Objet vous avez cherché ce qu'était maison et objet ? (l'enseignante regarde le groupe classe) vous avez ? ..... / un étudiant : c'est une foire qui a... / Prof : oui c'est un salon qui se tient ? (laisse au groupe classe le temps de répondre) / quelques étudiants complètent : à Paris ». L'accent est mis, avec la question de l'enseignante, sur une stratégie cognitive (la documentation) implicitement impliquée par la contextualisation du document source. Notons à cet égard que le recours suggéré à la recherche documentaire (présupposé comme une stratégie acquise) précède l'identification d'un problème et sa résolution. Ensuite, comme pour le cours de première année, un problème de traduction est identifié, en l'occurrence dès le titre du document. Le problème, identifié par une étudiante « il faut comprendre le texte italien parce que moi je sais pas la céramique la ceramica di ricerca », porte sur le titre du document et donne lieu à un processus collectif de résolution de problème qui s'appuie sur la recherche documentaire. Cette recherche a d'abord été effectuée, en semi autonomie par les étudiants qui rendent compte des résultats obtenus comme dans cet extrait : «Etudiante : moi j'ai cherché un peu / Prof. : oui ? / L'étudiante : et j'ai trouvé que (segment inaudible) que ceramica di ricerca synonyme de ricerca innovativa » ou cette autre intervention : « en français on peut pas dire céramique d'innovation j'ai pas trouvé et donc je pense que ça c'est l'ensemble des des techniques innovantes des nouvelles techniques qui en ce qui concerne la production de céramique et donc c'est pour ça que on n'a pas mis céra (en montrant le fichier projeté à l'écran) ». Au moment où s'enclenche la discussion soutenue et stimulée par le texte vidéoprojeté, l'enseignante quitte le bureau et vient s'installer dans la travée latérale. Ce déplacement qui lui permet de voir en diagonale à la fois le document vidéo-projeté et l'ensemble de la classe peut d'ailleurs contribuer à la distribution du temps de parole que nous avons observée plus haut. Ensuite, les résultats de la recherche documentaire font l'objet d'une

rétroaction positive de la part de l'enseignante : « quand on parle de ricerca dans le mode artistique c'est comme vous l'avez enfin c'est comme **** l'a souligné maintenant c'est comme c'est vraiment l'idée qu'il y a une recherche du côté de l'innovation l'innovation des matériaux l'innovation des formes ». Cette rétroaction est ensuite exploitée par l'enseignante qui, dans un premier temps, apporte des éléments complémentaires en recourant à l'analogie de la recherche scientifique et initie, dans un deuxième temps, une fois revenue à son bureau, une recherche documentaire sur Internet que les étudiants peuvent voir et suivre en temps réel sur l'écran en vidéoprojection. Dès lors s'amorce le même type de séquence que nous avons observé pour le cours de première année avec la lecture commentée du résultat des recherches. En termes d'utilisation didactique des technologies, on a donc le sentiment, comme pour le cours de première année, que le recours aux artefacts rythme la séance, agit sur l'articulation des temps de réflexion et des temps d'action. En effet, dans la première partie du cours, la vidéoprojection permet de mobiliser l'attention et de soutenir visuellement la rétroaction en l'associant à la mise à disposition collective des documents sur laquelle porte le discours de l'enseignante. L'ouverture puis la fermeture successives des trois premiers documents (grille d'évaluation, traduction8.ppt, traduction9.doc), l'ouverture du quatrième document (traduction10.doc), et enfin l'ouverture du navigateur pour la recherche documentaire correspond à trois temps distincts de la séance qui scandent le rythme du cours[110].

5.3.4.4 Synthèse

Pour les deux cours, en dépit de moments où le brouhaha (inévitable du fait des effectifs) se fait sentir, l'atmosphère générale est au travail. Les étudiants, concentrés, participent et répondent aux questions des enseignants. Pour autant, cette atmosphère de travail est détendue comme en témoignent des moments où les étudiants rient soit du fait que l'enseignante bafouille (ce qui la fait sourire elle-même), soit du fait d'un lapsus dans le cas de TRAD1L1 : « En dix jours, à savoir le congé annuel en Chine », congé annuel c'est au singulier ou c'est en français euh en français (rires et petit moment de battement) ». Cependant, dans les deux cas l'on revient vite à la traduction afin d'éviter d'éventuels effets de dispersion et/ou de déconcentration dans le groupe classe. Les postures et styles des deux enseignants sont dans les deux cas à situer à la fois en termes de guidage directif et de facilitation. On observe, dans les transcriptions des deux cours mais encore davantage pour le cours TRAD1L1, un recours fréquent marqué aux

[110] Relevons en outre deux moments de flottement liés à des ajustements techniques : lors de la recherche d'un fichier sur une clef USB et l'ajustement progressif de la taille du texte vidéoprojeté en fonction du retour des étudiants sur la visibilité du document projeté.

structures interrogatives à l'adresse de tous les étudiants (qu'il s'agisse du groupe classe ou des étudiants au tableau) afin de stimuler leur participation. Dans les deux cas, les discours didactiques relèvent de la rétroaction, du guidage progressif, mais peuvent aussi intégrer des interventions de nature plus normative, qui restent utiles, pertinentes et probablement nécessaires.

Pour soutenir et assister la traduction argumentée, le recours aux artefacts et, en particulier, à la projection sur écran des documents de travail, implique dans les deux cas un retrait de l'enseignant qui ne se trouve plus au centre de l'activité pédagogique, mais guide, anime et facilite l'appréhension du processus de traduction. La projection du produit de traduction suscite des discours de nature métalinguistique et métacognitive orientés à la fois sur le sens des termes (comme c'est le cas pour le cours de première année) et sur la contextualisation, qu'il s'agisse de l'objet et du domaine de la traduction (TRAD3L1) ou de la situation de communication (TRAD1L1). Pour les deux cours, l'examen des regards, qui pourrait faire en soi l'objet d'une étude spécifique, semble confirmer, à première vue, l'effet de convergence observé par Mangenot (1998). En effet, la présence physique des documents de travail, accessible à l'ensemble de la classe, permet de maintenir un degré d'attention élevé. Malgré des moments de flottement, inévitables avec des effectifs élevés, on note une participation importante et constante des étudiants de première et de troisième année. Du fait des effectifs, cette participation est plus fragmentaire en termes de temps de prise de parole pour les étudiants de première année, tandis que le nombre relativement réduit des étudiants de troisième année leur permet davantage d'argumenter, de développer leurs observations.

La configuration respective des deux cours, ainsi que leur schéma de fonctionnement présentent des points communs : dans les deux cas, la lecture des documents source et du travail des étudiants enclenche un processus heuristique stimulé par les questions des enseignants. A ce processus heuristique correspond une phase de résolution collective de problème. Dans le cas du cours de première année, le processus se trouve complexifié par les actions et discours conjoints de l'enseignant et des étudiants liés à l'utilisation des artefacts. En effet, les manipulations sur le document projeté sont précédées d'instructions qui visent le système de mise en évidence graphique des points problématiques et des annotations permises par la fonction « commentaire » du traitement de texte. Pour le cours de troisième année, des manipulations visibles sur l'écran sont également mises en œuvre mais, dans le cas de cette séance, ces manipulations sont directement effectuées par l'enseignant et n'impliquent pas de

phases consacrées à la dictée d'instructions. Toutefois, lors de l'observation d'un cours précédent de troisième année (non filmé), nous avons pu constater que la configuration était la même que celle décrite pour le cours de première année, avec la présence d'un binôme d'étudiants justifiant collectivement ses choix traductifs à partir de leur travail projeté sur écran. Le schéma de fonctionnement des cours de traduction n'est donc pas figé et demanderait, pour une analyse poussée, l'observation filmée de plusieurs cours.

Dans les deux cas, le recours aux artefacts scandent le rythme du cours et laissent apparaître un équilibre entre des phases réflexives, des phases d'action, et des phases normatives qui s'appuient sur l'observation des erreurs et/ou des problèmes contextualisés. Notons que le fait de faire effectuer les traductions par les étudiants en semi-autonomie agit sur le rythme du cours puisque cela implique une accélération du traitement didactique et, surtout, l'absence de temps consacrés à la traduction individuelle pendant le cours en présentiel. Dans les deux cas, en l'absence de plages de temps consacrées à l'opération traduisante (effectuées à distance), l'action et la réflexion concomitantes imposent en présentiel un rythme assez soutenu impliquant de la part des enseignants une énergie accrue du fait de l'effectif des groupes. De fait, rares sont les moments de battement ou de pause, qui surviennent à l'occasion par exemple d'une plaisanterie (TRAD1L1) ou d'ajustements techniques (TRAD3L1). Si ce rythme soutenu des cours présente l'avantage de maintenir l'attention et de réduire le risque de bruit de fond inhérent aux effectifs élevés, des moments de cours consacrés à des traductions individuelles *in situ* pourraient permettre un ralentissement du rythme et faciliter davantage les temps réflexifs.

Dans l'ensemble, on note pour les deux cours, une attention marquée pour les aspects liés à la profession, qu'il s'agisse de ce que fait un bon traducteur, ou des rôles respectifs des professionnels ainsi que leurs responsabilités. Le versant linguistique et culturel sont également traités dans les deux cours. Le versant linguistique est principalement abordé, pour le cours de première année, par le biais d'arrêt, au fil de la lecture des traductions, sur des termes problématiques ou bien sur des notifications ponctuelles relatives à des erreurs portant sur des micro-segments (orthographe, accords). Pour le cours de troisième année, ces erreurs d'orthographe et de grammaire sont signalées par l'enseignante et associées au circuit professionnel de la production en tant que produit révisé ou fini. A cet égard, il nous paraît important de souligner que la mise en perspective de ces erreurs linguistiques formelles en termes de conséquences pour la personne chargée du travail d'élaboration final est fortement

responsabilisant.
En ce qui concerne la dimension culturelle, les intrants langagiers et le contexte global des documents source (tourisme dans une perspective sociologique pour TRAD1L1, domaine de l'artisanat dans le cas de TRAD3L1) sont liés à l'effort de compréhension du document source et de la situation de communication. Or, cette compréhension passe, pour le cours de première année, par des conseils de l'enseignant qui visent la capacité d'empathie du traducteur et la compréhension des comportements, tandis que, pour le cours de troisième année, la compréhension du document de départ passe, à partir du titre, par un travail collectif de recherche documentaire, après que l'enseignante a sollicité les étudiants sur la documentation effectuée avant le cours en semi-autonomie. Quant à la dimension cognitive, celle-ci est globalement présente sur l'ensemble des deux cours (travail d'appréhension et de commentaire du processus traductionnel). Pour le cours de première année, l'enseignant facilite l'identification du problème et accompagne sa résolution par le biais d'analogies et de digressions portant sur la culture générale. Pour le cours de troisième année, le versant cognitif de l'activité traductionnelle est traité en termes de désambiguïsation du domaine de connaissance lié au document source, avant l'identification d'un problème.

Nous avons observé, avec les cours filmés, que les stratégies d'enseignement en présentiel, qu'il s'agisse de postures, de styles ou encore de schéma de fonctionnement intégrant le recours aux artefacts tendent à mettre l'accent sur le caractère professionnalisant de la démarche didactique. Nous avons pu également constater le fort degré de participation des étudiants , qui signale leur adhésion au projet et à la méthode des deux enseignants que nous avons observés en situation de cours. Il convient maintenant de nous intéresser à la perception rétrospective des acteurs de la relation pédagogique en termes de stratégies perçues par les étudiants d'une part et d'autre part en analysant les discours réflexifs des enseignants sur les tâches proposées et la perception de leurs effets sur l'activité didactique pour les cours visant la production écrite et la traduction active.

5.3.5 Données rétrospectives

5.3.5.1 Les stratégies

5.3.5.1.1 Nature des données

Rappelons en premier lieu que les données que nous présentons dans cette section n'entendent pas rendre compte des stratégies effectivement utilisées par les étudiants du fait du recours aux

TICE. Cela serait illusoire d'une part, compte tenu du recours exclusif aux questionnaire, d'autre part du fait des nombreuses variables pouvant affecter la vérificabilité des processus mentaux engagés chez les étudiants. Pour ce faire, il faudrait recourir à des protocoles cumulés, tels que l'observation des étudiants en contexte, des entretiens, le recours à la verbalisation à voix haute, et l'analyse ciblée des productions. En dépit de ce croisement d'approches et de protocoles, il serait encore difficile d'attribuer directement les modifications opérées sur les stratégies à la seule utilisation des artefacts.

Les données que nous présentons visent davantage, plus modestement, les effets perçus par les étudiants en termes de stratégies d'apprentissage et ne couvrent qu'en partie la dimension cognitive, que nous cherchons à intégrer aux aspects culturels, linguistiques ainsi qu'au versant professionnalisant de l'activité didactique. Ces données ont été obtenues par le biais d'un questionnaire électronique (annexe 4: questionnaire étudiants - post-activités), rédigé en langue italienne, mis en ligne sur la plate-forme Moodle et utilisé à distance par les étudiants, au deuxième semestre, après le déroulement des tâches de production écrite et de traduction active. Ce questionnaire a été simplifié par rapport à celui qui a été distribué avant le déroulement des tâches TICE dont la longueur aurait pu décourager les étudiants. Contrairement au premier questionnaire, nous sommes partis de la dénomination des stratégies, accompagnées, pour les plus difficiles à cerner, par une brève précision entre parenthèse. Certaines stratégies, déclinées en deux ou trois questions dans le questionnaire de départ (distribué avant les tâches) ont été scindées en un seule stratégie. C'est le cas de l'autoévaluation, de l'autogestion, de l'autorégulation, pour les stratégies métacognitives, de la pratique de la langue, de la prise de notes et de la documentation pour les stratégies cognitives. Dans le questionnaire qui fait suite au déroulement des tâches, les étudiants doivent indiquer quelles stratégies ils pensent avoir utilisé pour les deux compétences. Une première section concerne la production écrite et groupe les stratégies proposées comme options multiples (plusieurs réponses possibles) sur la base des trois grandes catégories dégagées par O'Malley et Chamot (1990 : 137-141), à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Pour chaque section et chaque catégorie, nous demandons également aux étudiants de hiérarchiser les trois stratégies qu'ils pensent avoir le plus utilisées pour les deux compétences visées. Enfin, dans un troisième temps, les étudiants doivent indiquer si, selon eux, l'utilisation de l'ordinateur a modifié positivement ou négativement leur méthodologie de travail pour l'écriture et la traduction en langue étrangère. Parmi les données obtenues, certaines relèvent de valeurs quantitatives (questions fermées), d'autres, que nous présenterons plus loin, ont été

obtenues au moyen de questions ouvertes.

En premier lieu, nous rendrons compte des valeurs globales au niveau des trois grandes catégories de stratégies, puis nous traiterons les données relatives aux stratégies classées sous chacune des trois catégories. Enfin, nous aborderons la perception par les étudiants d'éventuelles modifications introduites par le recours aux TICE.

5.3.5.1.2 Vue d'ensemble sur les trois catégories de stratégies

Dans le tableau an3.26 nous présentons les valeurs obtenues par questionnaire pour les trois catégories de stratégie. Nous reprenons, à gauche dans le tableau (colonne PE1) les valeurs calculées en moyenne relatives aux stratégies perçues par les étudiants et recensées avant le déroulement des cours. Dans la colonne du milieu figurent les valeurs, également calculées en moyenne, qui rendent compte des stratégies perçues par les étudiants après le déroulement des tâches de production écrite (PE2). Dans la colonne de droite sont reportées les valeurs moyennes faisant état des stratégies perçues par les étudiants après le déroulement des tâches de traduction active (TRAD). Afin de faciliter la lecture, sans que cela n'affecte les données de façon significative, nous avons arrondi à la valeur supérieure les données qui présentent deux décimales au delà de 0,50% et arrondi à la valeur inférieure les données qui sont en deçà de ce seuil.

	LFR-TRAD1 L1			LFR-TRAD3 L1			LFR-TRAD3 L2		
	PE1	PE2	TRAD	PE1	PE2	TRAD	PE1	PE2	TRAD
Stratégies métacognitives	86%	**59%**	**62%**	86%	45%	**60%**	80%	**46%**	44%
Stratégies cognitives	81%	48%	56%	85%	41%	50%	82%	42%	**46%**
Stratégies socio-affectives	68%	46%	48%	72%	**49%**	**60%**	75%	40%	45%

Tableau an3.26 : vue d'ensemble par catégories générales des stratégies perçues par les étudiants

Nous remarquons à ce premier niveau une baisse globale importante des valeurs obtenues après le déroulement des tâches. Cette baisse globale peut s'expliquer en partie par les changements opérés sur le questionnaire, où les définitions n'apparaissent plus mais aussi en partie parce que certaines stratégies peuvent avoir été automatisées et transformées en routines. En ce qui concerne la production écrite, il est intéressant de noter que ce sont surtout les stratégies métacognitives que les étudiants mettent en avant. C'est le cas pour LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L2. Pour LFR-TRAD3L1, les valeurs semblent indiquer, en revanche, un recours plus marqué aux stratégies socio-affectives. Il est intéressant de noter à cet égard, que cette dernière catégorie était la moins évoquée par les étudiants avant le déroulement des tâches. Est-ce à dire que l'utilisation des TICE appelle davantage des réflexes de coopération, de clarification, de gestion de l'anxiété ou d'auto-renforcement ? Nous ne pouvons pour l'instant formuler cette explication qu'en tant qu'hypothèse. Il faudra voir plus avant quelles sont les stratégies socio-affectives que les étudiants disent avoir utilisées.

En ce qui concerne la traduction, nous constatons que les valeurs les plus élevées sont celles qui soulignent l'importance des stratégies métacognitives pour les étudiants de LFR-TRAD1L1 tandis que les étudiants de LFR-TRAD3L1 mentionnent à égalité un recours plus soutenu aux stratégies métacognitives et socio-affectives. Enfin, après le déroulement des tâches, pour LFR-TRAD3L2, ce sont les stratégies cognitives qui sont les plus mentionnées par les étudiants, ce qui était également le cas avant le déroulement des tâches. Enfin, il nous paraît intéressant de

noter, à ce premier niveau d'analyse, que, à une exception près (LFR-TRAD3L2), les valeurs sont toujours plus élevées pour la traduction que pour la production écrite. Cela pourrait laisser croire, soit que la traduction est perçue comme une activité impliquant un recours accru aux stratégies, soit que la compétence appelle un degré de conscience plus important.

5.3.5.1.3 Stratégies métacognitives

Nous présentons en premier lieu, dans le tableau an3.27a, les valeurs obtenues concernant les stratégies métacognitives. Pour chacune des stratégies, nous rappelons la valeur initiale dégagée au moyen du premier questionnaire (P1), nous indiquons ensuite la valeur obtenue au moyen du deuxième questionnaire, c'est à dire après le déroulement des tâches, pour la production écrite (P2) et pour la traduction (TRAD). Pour l'autoévaluation, l'autorégulation et l'autogestion, la valeur de P1 correspond à la moyenne calculée sur la base des deux items distincts (au niveau du cursus et au niveau de la tâche). Un item qui n'apparaît pas en tant que tel dans la classification de O'Malley et Chamot (1990) a été ajouté dans le deuxième questionnaire. Il s'agit de l'adaptation à la situation de communication. Cet ajout est motivé par l'insistance de certains chercheurs dont Moirand (1979/1993) sur cet aspect central de la production écrite. A notre sens, si les étudiants choisissent de porter leur attention sur les acteurs de la communication (scripteur, destinataire) afin de répondre aux attentes induites par le contexte global de la production, cette option relève d'un choix stratégique déterminant. Toutefois, les données obtenues, en soi, ne suffiront probablement pas à attester de l'existence ou de la mise en œuvre de la stratégie.

Stratégies	Valeurs P1: valeur initiale production écrite P2 valeur production écrite post-tâches TRAD valeur production écrite post-tâches	
Auto-évaluation (sur cursus et sur tâches)	LFR-TRAD1L1	P1 : 81% P2 : 48% TRAD : 55%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 86% P2 : 18% TRAD : 41%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 90% P2 : 20% TRAD : 40%
Identification du problème	LFR-TRAD1L1	P1 : 73% P2 : 55%

		TRAD : 72%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 61% P2 : 55% TRAD : 73%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 63% P2 : 40% TRAD : 60%
Planification/anticipation (niveau cursus)	LFR-TRAD1L1	P1 : 93% P2 : 88% TRAD : 85%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 86% P2 : 68% TRAD : 81%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 68% P2 : 60% TRAD : 60%
Attention (générale et sélective)	LFR-TRAD1L1	P1: 90% P2 : 58% TRAD : 52%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 86% P2 : 23% TRAD : 32%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 63% P2 : 60% TRAD : 40%
Autogestion	LFR-TRAD1L1	P1 : 84% P2 : 70% TRAD : 58%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 94% P2 : 45% TRAD : 55%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 95% P2 : 60% TRAD : 20%
Auto-régulation (sur cursus et sur tâches)	LFR-TRAD1L1	PE1 89% PE2 : 41% TRAD : 41%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 92% P2 : 36% TRAD : 45%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 95% P2 : 40% TRAD : 30%

Adaptation à la situation de communication (ajout)	LFR-TRAD1L1	PE1 : non traitée PE2 : 58% TRAD 73%
	LFR-TRAD3L1	P1 : non traitée P2 : 68% TRAD : 95%
	LFR-TRAD3L2	PE1 : non traitée PE2 : 40% TRAD : 60%

Tableau an3.27a: stratégies métacognitives perçues par les étudiants après le déroulement des tâches

Hiérarchisation des stratégies métacognitives **- Production écrite** 1ère stratégie mentionnée : planification / anticipation (pour les trois cours) 2ème stratégie mentionnée : autogestion (LFR-TRAD1L1); identification du problème et adaptation à la situation de communication (LFR-TRAD3L2 et LFR3L1) **- Traduction** 1ère stratégie mentionnée : planification / anticipation (pour LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1), identification du problème et anticipation/planification (LFR-TRAD3L2) ; 2ème stratégie mentionnée : adaptation à la situation de communication (LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1); autorégulation (LFR-TRAD3L2).

Tableau an3.27b : hiérarchisation des stratégies métacognitives

On note que l'ensemble des valeurs relatives aux stratégies métacognitives est en baisse après le déroulement des tâches de production écrite et traduction active. Cette baisse est particulièrement significative pour l'autoévaluation, l'autorégulation et l'attention (dirigée ou sélective). Le plus souvent, les valeurs pour les stratégies métacognitives sont plus importantes pour la traduction que pour la production. C'est le cas notamment de l’autoévaluation, de l'identification du problème et de la planification-anticipation. En revanche, en ce qui concerne l'autogestion et l'attention, les valeurs sont plus basses pour la traduction que pour la production. Les valeurs obtenues pour l'autorégulation présentent des disparités de groupe à groupe : l'autorégulation est mentionnée de façon égale pour la production et la traduction dans le cas des étudiants de première année tandis que pour LFR-TRAD3L1, cette stratégie est implicitement conçue comme plus importante ; enfin, les étudiants LFR-TRAD3L2 disent moins recourir à cette stratégie pour la traduction que pour la traduction. Il est intéressant de noter que les valeurs obtenues sont beaucoup plus élevées, aussi bien pour la production que

pour la traduction lorsque les étudiants évaluent leur recours à un nouvel élément méthodologique, introduit après le déroulement des tâches, à savoir l'adaptation à la situation de communication. Comme nous l'avons signalé, il ne s'agit pas de l'une des stratégies relevées par O'Malley et Chamot mais d'un aspect du processus qui nous paraît particulièrement important, aussi bien pour la production que pour la traduction. Ces valeurs nous conduisent à envisager des études plus poussées en prospective, notamment par le biais de l'observation ou de protocoles de verbalisation à voix haute. Pour l'heure, il nous paraît important de souligner que les trois groupes répondent positivement à l'item, et à chaque fois de façon plus marquée pour la traduction que pour la production. Il est peut-être encore trop tôt pour qualifier ce nouvel élément de stratégie. Cependant, il nous paraît intéressant de noter que l'adaptation à la situation de communication est mentionnée par les étudiants comme la deuxième stratégie la plus utilisée.

Si nous nous appuyons maintenant sur la hiérarchisation des stratégies, on observe une certaine cohérence avec les données obtenues avant le déroulement des tâches avec, notamment, le fort maintient de la planification comme stratégie la plus couramment mentionnée par les étudiants, pour la production, après le déroulement des tâches. L'autogestion fait également partie des stratégies clé pour cette compétence, ce qui présente également une certaine cohérence avec l'importance de la planification puisque l'autogestion concerne l'organisation du temps et des rythmes de travail, appliquée à l'ensemble du cursus en termes de régularité pour l'autogestion, appliquée à la tâche pour la planification. Cette tendance se voit confirmée par le fait que la hiérarchisation des stratégies est sensiblement la même pour la production que pour la traduction.

Dans l'ensemble, les données obtenues semblent donc indiquer d'une part l'importance accordée à des stratégies telles que la planification, l'identification d'un problème et l’adaptation à la situation de communication ; d'autre part, les valeurs saillantes mettent en évidence une distinction assez nette des étudiants entre les stratégies perçues pour la production écrite et les stratégies mises en œuvre pour la traduction, ce qui tendrait à avancer que les étudiants sont conscients des spécificités de chaque compétence et recourent différemment aux stratégies en fonction de l'objet d'apprentissage. En dépit de la baisse globale des valeurs après le déroulement des tâches, on observe une cohérence manifeste des résultats en termes de représentations des étudiants liées à l'importance des temps de travail, au niveau du cursus (autogestion) et au niveau de la tâche (planification). Il est intéressant de noter que l'importance de l'identification du problème et de l'adaptation à la situation de communication peut être

associée aux modalités de fonctionnement des deux cours de traduction que nous avons observés. En effet, nous avons vu que la progression linéaire, au fil de la lecture des traductions effectuées par les étudiants, fait l'objet de pauses « stratégiques » de l'enseignant sur des points sensibles, problématiques ou sur des erreurs commises par les étudiants. L'importance de la situation de communication fait également l'objet, en présentiel, d'un traitement didactique. En effet, nous avons vu que les deux enseignants apportaient un soin particulier à la contextualisation du document.

5.3.5.1.4 Stratégies cognitives

Nous présentons en premier lieu, dans le tableau an3.28a, les valeurs obtenues concernant les stratégies cognitives. Le principe est le même que pour les stratégies métacognitives (valeur initiale P1, valeur pour la production après le déroulement des tâches P2, puis valeur pour la traduction après le déroulement des tâches TRAD). Pour la prise de notes, la documentation, et la pratique de la langue, la valeur de P1 correspond à la moyenne calculée sur la base des deux items distincts (au niveau du cursus et au niveau de la tâche). Un item concernant la résolution de problèmes a été ajouté par rapport à la classification de O'Malley et Chamot. Cet ajout est motivé par la mention fréquente de cette stratégie chez les traductologues (Gil-Bardaji, 2010) qui se sont intéressés au processus de traduction.

Stratégies	Valeurs P1 : valeur initiale production écrite P2 valeur production écrite post-tâches TRAD valeur production écrite post-tâches	
Pratique de la langue et répétition à voix haute	LFR-TRAD1L1	P1 : 86% P2 : 42% TRAD : 33%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 83% P2 : 45% TRAD : 23%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 73% P2 : 40% TRAD : 20%
Documentation (sur tâches et sur cursus)	LFR-TRAD1L1	P1 : 76% P2 : 49% TRAD : 79%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 86% P2 : 41% TRAD : 86%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 40% TRAD : 80%
Groupement-classement	LFR-TRAD1L1	P1 : 60% P2 : 42% TRAD : 70%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 44% P2 : 18% TRAD : 45%
	LFR-TRAD3L2	P1:45% P2 : 20% TRAD : 40%
Prise de notes	LFR-TRAD1L1	P1 : 89% P2 : 88% TRAD : 48%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 94% P2 : 73% TRAD : 41%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 40% TRAD : 40%
Déduction	LFR-TRAD1L1	P1 : 93% P2 : 45% TRAD : 67%

	LFR-TRAD3L1	P1 : 94% P2 : 36% TRAD : 41%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 60% TRAD : 40%
Elaboration	LFR-TRAD1L1	P1 : 78% P2 : 63% TRAD : 70%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 83% P2 : 55% TRAD : 68%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 80% TRAD : 80%
Traduction – recours à la langue maternelle	LFR-TRAD1L1	P1 : 60% P2 : 28% TRAD : 36%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 78% P2 : 27% TRAD : 36%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 54% P2 : 0% TRAD : 20%
Transfert	LFR-TRAD1L1	P1 : 89% P2 : 70% TRAD : 70%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 89% P2 : 55% TRAD : 55%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 80% TRAD : 80%
Inférence	LFR-TRAD1L1	P1 : 91%% P2 : 42% TRAD : 70%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 94% P2 : 50% TRAD : 68%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 100% P2 : 40% TRAD : 40%
Résolution de problèmes (ajout)	LFR-TRAD1L1	P1 : non traitée P2 : 12%

		TRAD :15%
	LFR-TRAD3L1	P1 : non traitée P2 : 14% TRAD : 32%
	LFR-TRAD3L2	P1 : non traitée P2 : 20% TRAD : 20%

Tableau an3.28a : stratégies cognitives perçues par les étudiants après le déroulement des tâches

Hiérarchisation des stratégies cognitives - **Production écrite** 1ère stratégie mentionnée : **prise de notes** (pour les trois cours), **documentation** et transfert (LFR-TRAD3L2), **documentation** (LFR-TRAD3L1) 2ème stratégie mentionnée : t**ransfert** (LFR-TRAD3L1 et LFR-TRAD1L1) ; é**laboration** (LFR-TRAD3L2) - **Traduction** 1ère stratégie mentionnée : **documentation (pour les trois groupes)** 2ème stratégie mentionnée : élaboration (LFR-TRAD1L1) ; inférence et **documentation** LFR-TRAD3L1); déduction (LFR-TRAD3L2)

Tableau an3.28b : hiérarchisation des stratégies cognitives

Notons en premier lieu que les stratégies cognitives, comme les stratégies métacognitives sont globalement perçues comme moins utilisées par les étudiants par rapport aux stratégies mentionnées avant le déroulement des tâches. Les valeurs obtenues révèlent un cadre plus complexe que pour les stratégies métacognitives avec des différences notables en termes d'écarts entre les groupes, d'écarts entre les stratégies signalées pour la production et la traduction.

Les différences significatives entre les valeurs obtenues avant et après le déroulement des tâches laissent apparaître, pour le production écrite, des modifications sensibles qui se traduisent en termes de baisse des valeurs. En ce qui concerne le groupe LFR-TRAD1L1, cette baisse des valeurs est particulièrement importante pour la pratique de la langue, la déduction et le recours à la langue maternelle. Cette dernière stratégie n'est d'ailleurs plus indiquée comme étant utilisée par le groupe LFR-TRAD3L2. Pour ce groupe, les valeurs obtenues pour la pratique de la langue sont également plus basses, ainsi que l'inférence. En revanche tandis que la baisse des valeurs est moindre pour LFR-TRAD1L1 en ce qui concerne la documentation et

la prise de notes, pour LFR-TRAD3L2 ces valeurs sont beaucoup plus basses. Bien entendu, ces valeurs sont à relativiser par l'effectif du cours de troisième année deuxième langue, du fait du nombre beaucoup moins élevé de réponses apportées au questionnaire (pour ce groupe, sur les 11 étudiants qui constituent l'effectif de départ, seuls 5 étudiants ont répondu aux questions). Cependant, les mêmes tendances peuvent être observées avec le cours LFR-TRAD3L1 (22 réponses obtenues) pour lequel les valeurs sont également en baisse sensible pour la pratique de la langue, la déduction, la documentation, l'inférence et le recours à la langue maternelle. Pour les deux groupes d'étudiants ayant choisi le français comme première langue, on observe en outre que les baisses les moins sensibles concernent la prise de notes, l'élaboration et le transfert. Il est intéressant de relever que ces deux stratégies ont toutes les deux traits à la construction des connaissances. En effet, l'élaboration vise, si l'on reprend les définitions de O'Malley et Chamot, les associations intralinguales dans le but de comprendre ou de produire des énoncés ou de remarquer, dans un acte de communication, les éléments de l'intrant langagier en les associant à des éléments appris ou acquis antérieurement. La stratégie de transfert concerne, quant à elle, l'exploitation des connaissances antérieures. Ces deux stratégies peuvent avoir un rôle important à jouer dans le cadre d'une production assistée par ordinateur : l'accès, via Internet, à un nombre quasi illimité d'informations et d'intrants langagiers appelle en effet une capacité des étudiants à interpréter ces nouvelles informations et leur donner du sens. Nous pouvons concevoir la moindre baisse des valeurs pour ces deux stratégies comme le maintien de réflexes conscients dans un environnement d'apprentissage où les TICE peuvent affecter le traitement des informations linguistiques du fait du volume et, de la superficialité de certaines informations qui transitent sur la toile. S'il convient d'insister sur le fait que les données obtenues doivent être maniées avec précaution, on peut émettre l'hypothèse que les étudiants ont automatisé en routine une stratégie liée à la réception (l'inférence) et qu'ils pensent avoir moins besoin d'appliquer des règles grammaticales en fonction d'observations sur des éléments linguistiques micro-segmentaux (grammaire, orthographe). A cet égard, les modalités d'interrogation (par questionnaire) constituent une limite sérieuse. Des entretiens, ou l'observation de tâches effectuées par les étudiants sont nécessaires pour affiner et préciser la valeur heuristique de nos résultats.

Les différences de groupe à groupe portent principalement sur les écarts entre les stratégies perçues pour la production et la traduction. C'est le cas de l'inférence, mentionnée par les cours LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1 comme nettement plus utilisée pour les cours de traduction que pour les cours de production tandis que les valeurs sont égales pour les deux cours dans le

cas de LFR-TRAD3L2. Dans la mesure où l'inférence concerne davantage les compétences réceptives, nous pourrions avancer que les étudiants ayant choisi le français en première langue font dès lors état d'une attention plus marquée pour la compréhension du texte source, même si celui-ci est rédigé dans la langue maternelle des étudiants. Cette tendance à des valeurs égales pour LFR-TRAD3L2, lorsqu'elles sont supérieures pour les cours LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1 se trouve reproduite avec les valeurs obtenues pour l'élaboration et la résolution de problèmes. Dans le cas de la déduction, les cours LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1 présentent des valeurs supérieures pour la traduction par rapport aux valeurs obtenues pour la traduction, tandis que c'est le contraire qui se produit pour LFR-TRAD3L2, avec des valeurs inférieures concernant le recours à la déduction pour la traduction. Enfin, les donnés relatives à la prise de notes sont inférieures pour la traduction par rapport à la production pour les étudiants de LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1, tandis qu'elles sont égales pour LFR-TRAD3L2. Cela tend à confirmer des différences nettes observées aussi bien sur les profils que pour les stratégies identifiées avant le déroulement des tâches entre les étudiants de première langue d'une part et les étudiants qui ont choisi le français comme deuxième langue d'autre part. Ce cadre global complexe tend selon nous à confirmer le rôle des niveaux, des caractéristiques des publics cibles en tant que facteurs pouvant modifier le recours aux stratégies. Si nous ne faisons état que de données quantitatives et statistiques visant les perceptions des étudiants, une telle disparité dans les valeurs peut toutefois refléter le caractère dynamique des stratégies mentionné par la plupart des chercheurs (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990, 1994 ; Atlan, 2000 ; Chamot, 2004 ; Cyr, 1998 ; Duquette, 1998). Enfin, soulignons que les différences des valeurs entre production écrite et traduction dénotent, surtout pour les étudiants de LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1 une perception nette des spécificités entre les deux compétences ; ce qui appellerait dès lors la mobilisation de stratégies cognitives adaptées à la nature de la tâche. Rappelons encore une fois que les données obtenues ne suffisent pas à associer les changements observés dans le recours aux stratégies à l'utilisation des TICE.

Au delà des différences entre groupes, on peut observer des tendances saillantes communes aux trois groupes. C'est le cas du transfert des connaissances (fait pour un étudiant de s 'appuyer sur ses connaissances antérieures) où les valeurs sont égales pour la production et la traduction, de la pratique de la langue (incluant la répétition à voix haute) où les valeurs obtenues pour la traduction sont inférieures par rapport à celles obtenues pour la production. C'est également le cas pour les stratégies de documentation, de groupement et de recours à la langue maternelle qui semblent dessiner un cadre cohérent. En effet, pour le recours à la traduction et à langue

maternelle, les valeurs obtenues avant le déroulement des tâches étaient nettement moins importantes que pour les autres stratégies cognitives. C'est également le cas pour les valeurs obtenues après le déroulement des tâches. Il est probable, à ce titre que cette stratégie soit conçue par les étudiants comme allant de soi ou bien que le recours à la langue maternelle soit moins fréquent du moment où l'on s'efforce, en traduction active, de se concentrer sur l'expression et sur le rendu en langue étrangère. Dès lors, nous pourrions avancer l'hypothèse que cette tendance pourrait être due à une orientation des cours de traduction plus « cibliste » que « sourcière », pour reprendre les termes de l'opposition mentionnée par Ladmiral (1999, 2005). Afin de s'assurer de la validité de cette hypothèse, il faudrait bien sûr mener des études plus poussées recourant à d'autres protocoles de recueil de données. Pour l'heure, nous pouvons constater que les stratégies communes aux trois groupes sont également mentionnées comme les stratégies les plus utilisées lorsque nous demandons aux étudiants d'opérer une hiérarchisation. A ce titre, la documentation, figure de façon unanime comme la stratégie que les étudiants déclarent utiliser le plus fréquemment pour la traduction, suivie du transfert où les valeurs sont égales pour les trois groupes. Or comme nous le verrons avec les entretiens rétrospectifs, la recherche documentaire est également abordée par les enseignants en charge du cours qui associent l'habileté de leurs étudiants à des techniques de documentation adaptée ou constatent des pratiques de recherche efficaces avec les TICE. La recherche documentaire est également mise en avant par des traductologues tels que Delisle (1992), Gile ou Plassard (2005), Plassard (2010), et conçue comme compétence en soi par le groupe PACTE (2003).

Si l'on peut observer de légères différences entre les deux groupes LFR-TRAD1L1 et LFR-TRAD3L1 et le groupe LFR-TRAD3L2, une tendance générale peut être constatée pour le recours à la résolution de problèmes. Nous avons introduit ce nouvel élément en partant du constat que cette stratégie est fréquemment mentionnée dans les écrits théoriques relevant de l'orientation centrée sur les processus (Gil-Bardaji, 2010). Nous constatons que, pour cet item, les valeurs sont nettement plus faibles par rapport aux valeurs obtenues pour les autres stratégies ce qui peut porter à croire, soit que cette stratégie est perçue comme une routine, soit qu'elle perçue comme évidente, soit qu'elle est effectivement perçue par les étudiants comme moins mobilisée et, de ce fait, conçue comme moins importante. Or, il convient de remarquer que la stratégie métacognitive «identification du problème », qui précède le traitement du problème est en revanche fréquemment citée par les étudiants comme une stratégie clé. Cet aspect et ces données, qui vont à l'encontre de certaines théories traductionnelles, mérite selon nous des études spécifiques plus poussées. En effet, de telles études avancent l'importance

centrale accordée à la résolution de problèmes ; laquelle réduit potentiellement les stratégies d'apprentissage à la gestion de difficultés rencontrées par des étudiants débutants. Or, dans le même temps, aux différences de valeurs observées pour le cours de LFR3-TRADL2, correspond un traitement et des ajustements didactiques opérées par l'enseignante en charge du groupe, après observation de sa part, d'un niveau linguistique plus faible des étudiants. Aussi, une pédagogie de l'erreur, centrée sur les problèmes spécifiques d'étudiants plus faibles se trouve-t-elle également justifiée par nos constats. Cela nous conforte dans l'idée que des recettes stratégiques ou méthodologiques transversales sont sans doute moins profitables et pertinentes qu'un guidage didactique basé sur des situations didactiques bien identifiées auquel répond mieux un guidage adaptatif en fonction des contraintes. La prise en compte cumulée de la recherche documentaire, de l'identification du problème et de sa résolution vont dans ce sens puisque le recours à la documentation peut soit anticiper un problème, soit être utilisée par les étudiants pour compenser une carence de connaissances impliquant différents degrés de difficulté. Aussi, des analyses approfondies gagneront-elles à envisager les interrelations entre les différentes stratégies en fonction des facteurs liés à la situation de communication.

5.3.5.1.5 Stratégies socio-affectives

Nous présentons, dans le tableau an3.29a, les valeurs obtenues concernant les stratégies socio-affectives. Le principe est le même que pour les stratégies métacognitives et cognitives (valeur initiale P1 correspondant à la valeur initiale, valeur P2 correspondant aux réponses obtenues après le déroulement des tâches, puis valeur TRAD correspondant aux réponses obtenues pour la traduction après le déroulement des tâches).

Stratégies	Valeurs P1 : valeur initiale production écrite P2 valeur production écrite post-tâches TRAD valeur production écrite post-tâches	
Clarification-vérification	LFR-TRAD1L1	P1 : 91% P2 : 82% TRAD : 85%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 94% P2 : 68% TRAD : 91%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 100% P2 : 80% TRAD : 80%
Coopération	LFR-TRAD1L1	P1 : 84% P2 : 76% TRAD : 91%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 89% P2 : 55% TRAD : 77%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 91% P2 : 40% TRAD : 80%
Gestion des émotions, de l'anxiété	LFR-TRAD1L1	P1 : 51% P2 : 30% TRAD : 21%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 44% P2 : 27% TRAD : 27%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 36% P2 : 20% TRAD : 0%
Auto-renforcement	LFR-TRAD1L1	P1 : 47% P2 : 42% TRAD : 42%
	LFR-TRAD3L1	P1 : 61% P2 ; 45% TRAD : 45%
	LFR-TRAD3L2	P1 : 73% P2 : 60% TRAD : 20%

Tableau an3.29a : stratégies socio-affectives perçues par les étudiants après le déroulement des tâches

Hiérarchisation des stratégies cognitives - **Production écrite** 1ère stratégie mentionnée : clarification (pour les trois cours) 2ème stratégie mentionnée : coopération (idem) - **Traduction** 1ère stratégie mentionnée : clarification (pour les trois groupes) 2ème stratégie mentionnée : coopération (idem)

Tableau an3.29b : hiérarchisation des stratégies socio-affectives

En ce qui concerne la production écrite, nous pouvons observer pour les stratégies socio-affectives la même tendance des valeurs à la baisse que nous avions observées précédemment pour les stratégies métacognitives et cognitives. Les causes que nous avons évoquées plus haut pour ces deux dernières catégories sont vraisemblablement les mêmes, à savoir le changement de protocole de questionnement, et/ou l'automatisation en routines des stratégies.

Nous pouvons remarquer que, dans l'ensemble, l'évolution des valeurs reste la même pour ce qui est des deux stratégies les plus couramment signalées par les étudiants, à savoir la clarification et la coopération. Contrairement aux stratégies métacognitives et aux stratégies cognitives, les données obtenues sont toutefois relativement homogènes sur les trois groupes, ce qui tend à renforcer le constat de tendances constantes, et par conséquent, à appuyer l'importance perçue par les étudiants, de la clarification et de la coopération. Cela étant, comme pour les deux autres catégories de stratégies, c'est encore le cours LFR3-TRADL2 qui présente des différences par rapport aux deux autres groupes. En effet, outre la clarification, les valeurs obtenues après le déroulement des tâches de production écrite indiquent que les étudiants disent recourir davantage à l'autorenforcement qu'à la coopération. En revanche, pour la traduction, aucun étudiant ne dit recourir à la gestion de l'anxiété. Nous relevons en outre que 20% d'étudiants déclare ne recourir à aucune des quatre stratégies. Cela tend encore à mettre en évidence le fait que le groupe LFR-TRAD3L2, distinct en termes de niveau et d'effectif, présente en termes de perception des stratégies, des caractéristiques distinctes pouvant requérir une adaptation des interventions pédagogiques. Toutefois, en ce qui concerne les différences entre la production écrite et la traduction, nous remarquons une certaine homogénéité entre les trois groupes puisque les deux principales stratégies socio-affectives signalées par les étudiants présentent des valeurs plus élevées pour la traduction que pour la production, hormis le cas de la clarification pour le cours LFR-TRADL2 où les valeurs sont égales pour les deux

compétences. Cette augmentation des valeurs pour la traduction, qui suit l'évolution globale observée pour les stratégies métacognitives et cognitives, laisse supposer que les différences entre les deux compétences sont perçues par les étudiants et font l'objet d'un ajustement stratégique. En outre, pour les trois groupes, les valeurs obtenues pour les deux autres stratégies, la gestion des émotions, de l'anxiété et l'autorenforcement sont soit égales (LFR-TRAD1L1 en ce qui concerne l'auto-renforcement, LFR-TRAD3L1 en ce qui concerne l'auto-renforcement et la gestion de l'anxiété), soit inférieures.

En termes de comparaison entre les deux compétences sur les trois groupes, il est intéressant de noter que, pour les trois cours, la coopération est perçue par les étudiants comme plus utilisée pour la traduction que pour la production. Cela pourrait conduire à accentuer la mise en place de pratiques solidaires d'échanges au moyen des supports de communication à distance. Ces pratiques sont encouragées par les enseignants de traduction qui, dans leurs choix didactiques (travail en binôme pour LFR-TRAD3L1 et LFR-TRAD3L2, en groupe plus large pour LFR-TRAD1L1, incitation à l'utilisation des communautés de traducteur dans le cas de LFR-TRAD3L2) facilitent, dans une perspective métalinguistique et métacognitive, une co-réflexivité et une co-action autour de l'opération traduisante. Ces deux dimensions sont à notre avis essentielles et peuvent contribuer à l'amélioration des pratiques d'apprentissage de la traduction en évitant l'écueil de la mécanisation des actions sur les supports informatiques. Cette logique co-actionnelle est d'autant plus prometteuse si elle prévoit des moments de contacts avec des professionnels par le biais des communautés professionnelles de traducteurs tels que proz.com. Dans un cadre scolaire, le fait d'inciter les étudiants à recourir aux pratiques d'échanges, prévoyant ou non l'incursion des étudiants dans des environnements professionnels, constitue selon nous un apport certain. Or, dans ce cas, les artefacts qui assistent et supportent ces pratiques, permettent plus facilement de les intégrer à la didactique de la traduction. Toutefois, dans un premier temps, il nous paraît important d'accompagner ces pratiques prometteuses. Le rôle de l'enseignant reste donc central pour l'encadrement des pratiques même si sa posture est celle d'un facilitateur.

5.3.5.2 Perceptions des modifications introduites par les TICE

5.3.5.2.1 Données quantitatives

Dans le questionnaire que nous avons distribué après le déroulement des tâches, nous avons voulu recueillir les impressions des étudiants quant aux effets produits per l'utilisation des TICE sur leur méthodologie de travail. Au vu des réponses ouvertes que nous avons examinées,

une comparaison entre groupes ne s'impose pas. Nous présentons donc les données obtenues pour l'ensemble des étudiants, au moyen du calcul de la moyenne sur les pourcentages obtenus pour chaque groupe. Les données obtenues font suite, pour chaque compétence, à la question :

« In modo generale, per la produzione scritta, pensi di essere più metodologico

- Utilizzando il computer
- non utilizzando il computer ;
- non lo so ; »

	Production	Traduction
Perception positive des étudiants quant à l'amélioration de leur méthodologie avec les TICE	64%	93%
Perception négative des étudiants quant à l'amélioration de leur méthodologie avec les TICE	24%	3%
Sans opinion	12%	4%

Tableau an3.30 : perception des modifications induites par le recours aux TICE

Nous constatons en premier lieu que les étudiants perçoivent en majorité pour les deux compétences une amélioration de leur méthodologie de travail avec les TICE. En second lieu, nous pouvons remarquer que les valeurs positives sont très nettement supérieures dans le cas de la traduction. Bien entendu, ces données restent à nuancer car la question, sans doute trop directe, implique un biais de recherche. En effet, les étudiants sont susceptibles de vouloir aller dans le sens de ce qu'ils pensent être les visées de la recherche. En outre, rappelons que les données ne nous permettent pas de statuer sur d'éventuels apports effectifs des TICE en termes de méthodologie de travail. Toutefois, cette réception positive des efforts didactiques pour intégrer les artefacts informatiques constitue une information utile si l'on envisage d'adapter les interventions pédagogiques aux attentes et aux perceptions des étudiants pour l'enseignement-apprentissage de la traduction.

Afin de confirmer les tendances observées pour chacune des compétences, nous avons procédé de la même manière pour recueillir l'impression des étudiants quant aux aspects pour lesquels ils estiment que les tâches proposées pour les deux compétences leur ont été utiles. Il s'agit en premier lieu d' évaluer la perception des progrès en traduction et, en second lieu, d'évaluer l'appréciation des étudiants par rapport à l'utilité des tâches TICE pour les deux compétences. Nous avons également cherché à évaluer la perception des étudiants sur les aspects pour

lesquels ils pensent que le recours aux tâches sur la PF Moodle leur a été utile :

« A che livello, pensi che queste attività ti abbiano aiutato ?

- Preparazione alle situazioni professionali ;
- miglioramento linguistico ;
- miglioramento culturale ;
- miglioramento metodologico ;
- miglioramento nell'utilizzo delle risorse informatiche. »

Nous restituons dans le tableau ci-dessous les moyennes en pourcentage calculées à partir des résultats obtenus pour les trois groupes :

Appréciation de l'utilité des tâches TICE pour les deux compétences	Positive	94%	Négative	6%
Aspects pour lesquels le recours aux TICE est perçu comme utile				
Préparation professionnelle	40%			
Préparation linguistique	50%			
Préparation culturelle	17%			
Préparation méthodologique	67%			
Compétences informatiques	47%			

Tableau an3.31 : appréciation par les étudiants de l'apport des tâches TICE pour la production écrite et la traduction active.

Nous constatons que l'appréciation globale des étudiants par rapport aux tâches TICE est positive, en très grande majorité. Cela tend à confirmer ce que nous avions observé avec les profils, à savoir un jugement globalement favorable des étudiants vis à vis des TICE. L'effort didactique d'intégration des artefacts se trouve ainsi valorisé par ceux qui en sont les destinataires directs. Cette valorisation, qui conduit indirectement à encourager le recours aux TICE, est à situer, si l'on s'en tient aux valeurs obtenues pour les items spécifiques, au niveau de la méthodologie et de la préparation linguistique. En revanche, le fait que les apports sont moins mesurés en termes de préparation culturelle peut être attribué au fait que, dans les tâches proposées, ce versant n'est pas présenté en soi comme l'objectif visé par la tâche. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des tâches proposées, le versant culturel est présent dans l'approche didactique des enseignants, mais il est davantage présent en toile de fond et non comme objet spécifique de savoir ou de compétence. Les valeurs obtenues sur cet aspect spécifique méritent

donc d'une part des recherches ciblées impliquant la conception de tâches explicitement présentées aux étudiants comme visant la compétence interculturelle, et d'autre part, des efforts de scénarisation pédagogique pour lesquelles les interactions en ligne constituent un espace d'observation authentique des comportements verbaux et (inter)culturels.

5.3.5.2.2 Données qualitatives

5.3.5.2.2.1 Rappel des questions posées aux étudiants

Les données qualitatives que nous présentons ont été obtenues par deux questions ouvertes dans le questionnaire mis en ligne au terme du déroulement des tâches. Ces deux questions suivent les items à réponses fermées concernant les stratégies utilisées pour la production écrite et la traduction :

> « Secondo te, quali strategie fra queste cambierebbero con una produzione cartecea ? »
> « Secondo te, quali strategie, fra queste, cambierebbero con una traduzione cartecea ? »

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux modifications perçues par les étudiants pour les stratégies relatives à la production avec ou sans l'assistance des supports informatiques. Puis, nous nous pencherons sur les modifications perçues par les étudiants pour les stratégies relatives à la traduction. Pour les deux compétences, nous avons procédé à une analyse manuelle en repérant et comptant les stratégies mentionnées, puis en séparant pour chacune des deux compétences, d'une part ce qui indique une préférence des étudiants sur support papier et, d'autre part, les réponses indiquant une préférence pour le recours aux supports informatiques.

5.3.5.2.2.2 Production écrite

En premier lieu, nous restituons ci-dessous, dans le tableau an3.32, les stratégies qui, selon les étudiants, sont susceptibles de varier en l'absence de recours aux TICE.

	changements positifs avec TICE et/ou changements négatifs sur papier	changements négatifs avec TICE et/ou changements positifs sur papier.	observations neutres	total
documentation	10	0	6	16
autogestion	3	2	5	10
autorégulation	6	2	2	10
attention	0	4	3	7
prise de notes	2	2	2	6
coopération	2	0	1	3
groupement	0	0	2	2
pratique de la langue	1	0	1	2
identification du problème	0	0	1	1
autoévaluation	0	0	1	1
résolution de problèmes	0	0	1	1
inférence	1	0	0	1
Total	25	10	25	60

Tableau an3.32 : stratégies perçues comme modifiées par le recours aux TICE pour la production écrite

En premier lieu nous pouvons observer que les étudiants mentionnent un large panel de stratégies qui relèvent principalement de la dimension métacognitive (autogestion, autorégulation, attention, identification du problème et autoévaluation) et de la dimension cognitive (prise de notes, groupement, pratique de la langue, résolution de problèmes et inférence). Une seule stratégie socio-affective, la coopération, est citée comme étant susceptible d'être modifiée en cas de production effectuée sur papier. Le fait que les deux stratégies les plus mentionnées sont la documentation, l'autogestion et l'autorégulation contribue à confirmer globalement les tendances observées pour les stratégies que les étudiants disent utiliser après le

déroulement des tâches. Notons en outre que le recours aux TICE est perçu comme un facteur positif de modifications des stratégies puisque le nombre d'occurrences relevées pour la catégorie des changements positifs avec TICE et/ou pour la catégorie des changements négatifs pour une production sur support papier présente des valeurs nettement supérieures à celles obtenues pour la catégorie des changements négatifs introduits par les TICE et/ou des changements positifs pour une production effectuée sur support papier. Le fait que les valeurs obtenues pour les observations neutres est important tend à confirmer le recul réflexif des étudiants sur les effets des TICE. Ce recul peut également se manifester dans la formulation des réponses. En effet, si certaines réponses peuvent être très laconiques et se réduire à des syntagmes nominaux (simple mention des stratégies), certains étudiants s'appliquent à rédiger des observations construites et justifient leur réponse de façon précise. Nous prenons à titre d'exemple ces deux extraits : « La produzione cartacea mi fornisce meno possibilità di rielaborare i contenuti e di mettere mano a ciò che ho precedentemente scritto. Inoltre mi richiede più tempo per l'elaborazione di schemi, grafici. Dall'altro lato, però, mi trovo meglio a studiare su appunti cartacei, perchè riesco a gestirli e ad orientarmi meglio ». (LFR-TRAD1L1) ; « sebbene una produzione cartacea mi permetta di schematizzare le idee, utilizzando il computer guadagno tempo nel formularle e riesco a rendermi meglio conto delle scelte da prendere » (LFR-TRAD3L1). Ces réponses aux questions ouvertes tendent à confirmer d'une part, les aptitudes des étudiants à la réflexion métacognitive, et renforcent d'autre part le constat d'un usage réflexif et mesuré des technologies, comme en témoigne le soin apporté aux connecteurs logiques.

Les modifications positives introduites par les TICE sont signalées par les étudiants soit directement, comme dans l'exemple suivant : « La produzione scritta al computer è decisamente più agevolata, più semplice, più veloce e mette a disposizione tantissimi strumenti che permettono, appunto, di approfondire, imparare e conoscere cose e metodi nuovi » (LFR-TRAD1L1), soit indirectement en mentionnant les aspects négatifs liés à une production sur support papier, comme en témoignent les extraits suivants : « La produzione cartacea mi fornisce meno possibilità di rielaborare i contenuti e di mettere mano a ciò che ho precedentemente scritto ». (LFR-TRAD1L1) ; « la cooperazione (su versione cartacea) con i compagni diventa più lenta e quindi meno efficiente » (LFR-TRAD1L1).

Dans de nombreux cas, comme dans le premier exemple que nous avons cité, les effets des TICE sur les stratégies sont conçus en termes de rapidité d'exécution, de rythme de travail et

d'efficacité. A cet égard, cet extrait est particulièrement significatif : « Non avendo Internet, non si ha tempo di verificare le occorrenze di una parola o di un'espressione (documentazione), quindi bisogna sapere utilizzare molto bene i dizionari. Inoltre, con una produzione cartacea cambia l'organizzazione del tempo a disposizione: in generale, scrivere a computer è più veloce che scrivere a mano e, di conseguenza, bisogna fare in modo di avere abbastanza tempo per fare una copia leggibile ». (LFR-TRAD3L1). Soulignons, dans cet exemple, que le support électronique semble avoir des effets sur la stratégie de documentation, qui sert à la vérification au cours de l'écriture (autorégulation) et affecte la planification.

Toutefois, à l'inverse, mais dans une moindre mesure (nbre occurrence), ce sont les avantages de la version papier qui sont signalés par rapport à l'écriture assistée par ordinateur, comme dans les extraits suivants : « (il cartaceo) permette una maggiore concentrazione sul proprio lavoro e di conseguenza una riflessione più profonda sui testi » (LFR-TRAD1L1), « maggiore attenzione e riflessione sugli errori » (LFR-TRAD3L1) ». Les avantages de l'écriture sur papier peuvent également être présentés en termes de préférences, de façon subjective : « Dall'altro lato, però, mi trovo meglio a studiare su appunti cartacei, perchè riesco a gestirli e ad orientarmi meglio » (LFR-TRAD3L1). Les deux façons de travailler (papier et TICE) peuvent être mises en contraste par les étudiants, en opposant le recours systématique, négatif, à Internet aux apports de la version papier, conçus en termes d'approfondissement des connaissances : « ci si fermerebbe anche molto di più a riflettere invece di precipitarsi immediatamente a controllare sul motore di ricerca »,. Le support informatique peut également être conçu comme un agent de dispersion (LFR-TRAD1L1) : « bisogna stare attenti alla dispersione derivante dall'immenso mondo che le nuove tecnologie ci aprono » ou conçu comme problématique du fait de la dépendance à l'outil informatique : « La difficoltà è che, una volta abituati a lavorare al computer, è veramente difficile lavorare ad una produzione cartacea […] trovo molto più difficile lavorare ad una produzione cartacea dopo aver cominciato ad abituarsi al computer ». (LFR-TRAD1L1).

Certaines stratégies sont mentionnées de façon neutre en mentionnant des états de fait, sans indiquer si le changement est conçu comme positif ou négatif : « Con la produzione cartacea bisogna riflettere molto di più prima di scrivere per evitare di fare errori e cancellare troppe volte » (LFR-TRAD3L2); « Credo che il massimo del risultato si ottenga con un uso combinato di cartaceo e produzione informatizzata » (LFR-TRAD1L1) ; « scegliendo una produzione cartacea bisogna essere più decisi nel momento in cui si scrive essendo più difficile tornare

indietro su quello che si è scritto. Quindi bisogna essere più veloci e saper gestire bene il tempo, soprattutto quando si fa una bozza della composizione scritta ». (LFR-TRAD3L1).

Certains étudiants mentionnent des aspects qui ne relèvent pas stricto sensu des stratégies mais qui concernent toutefois la méthodologie de travail. Ces aspects peuvent concerner des apports de l'écriture électronique tels qu'un gain de temps et une prise de recul par rapport aux choix à effectuer : « utilizzando il computer guadagno tempo nel formularle (le idee) e riesco a rendermi meglio conto delle scelte da prendere » (LFR-TRAD3L1). Il peut également être question, en contraste, de l'impossibilité d'agir facilement sur la mise en page et la mise en évidence d'éléments saillants, en produisant du texte sur un support papier: «mi manca completamente l'organizzazione del contenuto, vedere la pagina nella sua interezza, cambiare colori delle parole, sottolineare in grassetto, corsivo, mettere le note » (LFR-TRAD1L1). Les observations peuvent également porter sur des avantages variés de la production écrite sur papier tel qu'un rapport plus personnel à l'écriture, l'absence d'erreurs de frappe ou une meilleure mémorisation des règles de grammaire et d'orthographe. Enfin, un étudiant signale des modifications dans l'élaboration de glossaires sans toutefois préciser en quels termes.

5.3.5.2.2.3 Traduction

En premier lieu, nous restituons dans le tableau an3.33, les stratégies qui, selon les étudiants, sont susceptibles de varier pour la traduction si celle-ci est effectuée sur papier, sans l'assistance des supports électroniques :

	changements positifs avec TICE et/ou changements négatifs sur papier	changements négatifs avec TICE et/ou changements positifs sur papier.	observations neutres	total
documentation	18	0	10	28
autogestion	1	0	7	8
autorégulation	4	0	0	4
coopération	4	0	0	4
attention	0	1	1	2
groupement	0	0	2	2
résolution de problèmes	0	0	2	2
prise de notes	0	0	1	1
Elaboration	0	0	1	1
identification du problème	0	1	0	1
Total	27	2	24	53

Tableau an3.33 : stratégies perçues comme modifiées par le recours aux TICE pour la production écrite

Nous remarquons d'abord que, pour la traduction, le panel de stratégies mentionnées par les étudiants comme susceptibles d'être modifiées par le recours aux TICE est légèrement plus restreint par rapport à la production écrite. Trois stratégies citées pour la production ne figurent pas dans les réponses fournies par les étudiants : il s'agit de deux stratégies cognitives, l'inférence et la pratique de la langue (répétition), et d'une stratégie métacognitive, l'autoévaluation. Pourtant, en théorie, l'inférence peut être facilité par le recours aux concordanciers qui permettent de voir plusieurs occurrences d'un terme dans plusieurs contextes langagiers. Cependant, il est vrai que le travail sur des corpus parallèles et le type d'instruments logiciels qui les supporte n'intervient que plus tard dans la formation, au niveau master (laurea specialistica). La pratique de la langue peut quant à elle s'exercer sur d'autres supports qu'Internet et le traitement de texte. Enfin, on voit mal comment, et en quoi l'autoévaluation pourrait être affectée par le recours aux TICE. Une stratégie socio-affective, la gestion du stress et de l'anxiété qui n'avait pas été signalée comme potentiellement modifiée par les TICE pour la production apparaît dans les réponses ouvertes apportées pour la

traduction. Toutefois, cette mention ne fait pas l'objet d'un discours construit et l'on ignore en quoi l'étudiant pense que les TICE peuvent agir sur cette stratégie. En revanche, le fait que la coopération (4 occurrences) peut être modifiée par les TICE est justifié par un étudiant : « l'organizzazione del lavoro, l'autogestione dei contenuti delle attività e la cooperazione, molto piu difficile da mantenere a distanza senza strumenti digitali ». Il est effectivement raisonnable de penser que les supports de communication électronique facilitent le recours à cette stratégie. Toutefois, le faible nombre d'occurrences ne permet pas d'aboutir à des conclusions quant à l'effet positif du travail de groupe mis en place sur la plate-forme Moodle. Les réponses, cohérentes et vraisemblables, tendent à renforcer l'impression générale d'effort réflexif que nous avons signalés pour la production écrite.

Toutefois, on note à ce titre, que si certains étudiants fournissent également des réponses précises pour la traduction, en recourant à des connecteurs logiques, l'effort de formulation et d'argumentation des réponses est moindre pour la traduction par rapport à la production. En effet, les réponses succinctes et non argumentées sont plus nombreuses pour la partie consacrée à la traduction que pour la partie consacrée à la production. Sur 43 réponses obtenues au total, 14 sont accompagnées d'une courte explication formulée au moyen de phrases construites (au moins une proposition comportant au moins un sujet, un verbe et un complément), tandis que pour la production, sur 37 réponses au total, 17 constituent des réponses construites et argumentées. Du reste, nous avons pu constater que quatre étudiants ont copié-collé la réponse qu'ils avaient apportée pour la production. Certes, cela peut être attribué à la longueur du questionnaire ou bien au fait, qu'effectivement, en termes de modifications utilisées par les TICE sur deux supports différents les différences sont peu sensibles entre deux compétences qui présentent de fortes similitudes, ou perçues comme telles par les étudiants.
L'impression d'ensemble d'une moindre réflexivité quant aux stratégies modifiées par les TICE pour la traduction se trouve renforcée par la quasi absence d'observations négatives associées aux TICE ou d'observations positives associées aux supports papiers (seulement 2 occurrences). Ces deux modifications positives concernent d'une part, l'attention et le maintien de la concentration perçus par un étudiant comme facilité par la version papier : « scrivere a mano mi permette di aumentare il mio livello di concentrazione » (TRAD-LFR3L1), d'autre part le caractère peu fiable des sources documentaires sur Internet qui, selon un autre étudiant peuvent affecter l'identification du problème : « l'identificazione di problemi spesso non è possibile con il computer le cui fonti non sono sempre affidabili ».

Hormis ces deux exceptions, dans l'ensemble, ce sont surtout les changement perçus comme positifs qui prédominent dans les réponses des étudiants (27 occurrences) et les réponses neutres (24 occurrences) qui correspondent aux réponses laconiques, non justifiées et caractérisées par de courts syntagmes nominaux. Comme pour la partie consacrée à la production, ce sont les stratégies de documentation et d'autogestion (qui incluent, plus largement que la définition qu'en donnent O'Malley et Chamot, tout ce qui a trait l'organisation du travail) qui sont les plus citées par les étudiants lorsqu'il s'agit d'évaluer les changements introduits, *a contrario*, par les TICE sur la production. Cependant, pour la traduction, dans le cas de la documentation, le nombre d'occurrences signalant des observations positives est plus important pour la traduction que pour la production (18 réponses positives pour la production contre 10 pour la production). Le plus souvent, qu'il s'agisse de la documentation ou de l'autogestion, les réponses des étudiants, lorsqu'elles sont suivies d'une explication, vont quasiment toutes dans le sens d'une rapidité et d'une efficacité accrues de la documentation lorsque cette stratégie est supportée par les TICE comme en témoignent ces extraits : « la traduzione risentirebbe della mancanza di supporti tecnologici. Senza di essi, infatti, la documentazione sarebbe più lenta e meno organizzata e efficiente » (LFR-TRAD1L1) ; « In primo luogo consultare strumenti di documentazione (dizionari, glossari, basi terminologiche) è molto più rapido con il computer e Internet ». (LFR-TRAD3L) ; « organizzare una traduzione al computer significa avere un risultato più ordinato ed efficace. La traduzione cartacea richiede, indubbiamente, molto più tempo e comporta risultati peggiori » (LFR-TRAD1L1).

Il semble également que la diversité des modalités TICE de documentation joue un rôle important. En somme, il ressort des réponses que les trois stratégies les plus couramment citées sont fortement liées. En effet, la rapidité d'accès à la documentation électronique influe en particulier sur l'autorégulation (dans la mesure ou la vérification de la production s'appuie souvent sur la recherche documentaire) : «credo che Internet sia uno strumento indispensabile per un traduttore, il lavoro si velocizza in maniera notevole e ti permette di verificare se un termine, per esempio, viene utilizzato in un determinato contesto oppure no » (LFR-TRAD1L1) ; « sicuramente il lavoro viene svolto meglio a computer, non solo per la correzione di errori, ma per comparare il nostro testo con altri esistenti, per documentarsi sull'argomento, per cercare l'utilizzo effettivo di alcune espressioni o frasi fatte nella lingua in cui traduciamo. Con il computer e internet è tutto molto più veloce (idem) » ; « con l'utilizzo del pc i tempi vengono notevolmente ridotti sopratutto nella verifica di dubbi e incertezze che spesso

permangono in una produzione cartacea dove non è possibili verificare sul web le proprie perplessità » (idem) ; « Non avendo Internet, non si ha tempo di verificare le occorrenze di una parola o di un'espressione » (idem). Ces affirmations peuvent paraître excessives s'il s'agit de la seule possibilité de se documenter car la vérification peut très bien opérer sur des supports papiers. Notons pour nuancer les réponses que pour les étudiants, c'est avant tout la rapidité d'exécution qui change avec les TICE et non la stratégie elle-même. Aussi les différences observées par les étudiants doivent-elles être conçues en termes de techniques de recherche documentaire, d'opérationalisation de la stratégie et non de changement profond affectant le processus de traduction, sauf si la rapidité d'exécution entraîne des routines trop automatisées pouvant affecter l'examen critique des sources obtenues. Un étudiants signale cet écueil et met en évidence la nécessité d'une certaine prudence : « Sarebbe più difficile fare ricerche di ambito culturale e linguistico che grazie a Internet diventano più veloci e più immediate. Naturalmente ci vuole sempre molto spirito critico per poter valutare i siti da cui si attingono le informazioni » (LFR-TRAD1L1). Toutefois ce recul critique est minoritaire. La plupart des étudiants soulignent le handicap que représente une traduction effectuée sur supports papier.

Au delà de la documentation, qui est la plus fréquemment citée, les étudiants mentionnent les conséquences (négatives pour la version papier, positives, a contrario pour les supports électroniques) d'une traduction effectuée sur supports papiers plus largement en termes d'organisation et de rythme de travail : « il lavoro viene svolto meglio a computer, non solo per la correzione di errori » (LFR-TRAD1L1) ; « Si spende davvero molto tempo inutile se si fa una traduzione sul cartaceo; inoltre è superfluo poiché verosimilmente nessun traduttore lavora senza computer ». (LFR-TRAD3L2). Selon les étudiants, l'utilisation des TICE, en contraste , peut influer positivement sur la clarté et l'organisation du texte : « la scrittura elettronica mi risulta molto più pratica per l'elaborazione delle frasi e la loro organizzazione » (LFR-TRAD3L1) ; « così come una composizione scritta è più facile modificare un testo su un supporto elettronico » (idem). «lo schema al computer ha sicuramente più efficacia dal punto di vista dell'ordine e della chiarezza, ma è questione di praticità personale » (LFR-TRAD1L1). « la scrittura elettronica mi risulta molto più pratica per l'elaborazione delle frasi e la loro organizzazione (LFR-TRAD3L1) ; « è più facile modificare un testo su un supporto elettronico » (idem). Un autre étudiant formule la même idée en soulignant l'inconvénient de la version papier : « meno controllo in fase di revisione, di analisi degli errori e di impaginazione e divisione coerente dei paragrafi ». (LFR-TRAD3L2)

En somme, dans l'ensemble, les modifications introduites par les TICE sur la méthodologie de travail sont perçues par les étudiants comme globalement plus positives pour la traduction que pour la production écrite avec un recul réflexif moindre. Cela pourrait nous conduire à stimuler davantage la réflexion métacognitive en proposant des tâches préparatoires à la traduction centrée sur les techniques documentaires. D'autre part, les réponses apportées par les étudiants portent à envisager des recherches approfondies visant le recours systémique aux stratégies, l'articulation entre les dimensions cognitive, métacognitive et socio-affective. A cet égard, il pourrait être profitable de mettre en place des tâches ciblées visant une recherche documentaire collective où les étudiants seraient amenés à justifier les choix des termes trouvés sur Internet en précisant la source (corpus parallèles, dictionnaires en ligne, encyclopédies...).

5.3.5.3 Réflexion rétrospective des enseignants

5.3.5.3.1 Présentation générale

L'objectif principal des entretiens semi-directifs et rétrospectifs a consisté à obtenir des informations de nature qualitative relatives à la conception, à l'exécution des tâches produites et mises à disposition des apprenants sur support informatique. Le point commun de l'ensemble des tâches est le recours à la plate-forme de type LMS (Learning Management System) Moodle gratuitement hébergée sur le serveur de la SSLMIT. Cet outil sera désormais désigné sous son acronyme PF. Nous détaillons plus loin les objectifs spécifiques et les catégories élaborées pour l'analyse des entretiens. Nous sommes partis d'un guide d'entretien (annexe 24 : guide d'entretien) mais nous nous sommes laissé une marge de liberté afin de pouvoir exploiter, le cas échéant, un thème intéressant pouvant survenir durant la discussion. Les entretiens on été menés une fois le premier semestre fini, au début du deuxième semestre (mars 2011). Dans la mesure où nous visons davantage les discours des enseignants en termes de contenu, et comme il ne s'agit pas d'une analyse linguistique et phonétique, la transcription suit globalement les principes généraux de transcription adoptés par l'université de Louvain (Belgique), présentés sous forme de la convention Valibel.

Pour deux cours de langue française (première année-1ère langue, désormais LF3L1 et troisième année – 2ème langue, désormais LF3L2), ces entretiens font suite à la conception et au déroulement de tâches recourant aux TICE par les deux enseignantes en charge du cours. Pour le cours de langue française de troisième année, première langue, la conception et la réalisation des tâches sur support informatique ont été conçues et réalisées par le chercheur

(observation participante) d'après les indications, le programme de l'enseignante en charge du cours, qui, par manque d'assurance, a souhaité ne pas manipuler directement l'instrument informatique. Aussi l'entretien qui a été mené dans cette situation, procède t-il sur une base différente. Lors de l'analyse, nous avons jugé opportun de le traiter séparément dans un premier temps, puis d'intégrer dans un second temps, les observations à celles concernant les deux premiers cours, pour lesquels nous avons procédé à une analyse en parallèle. Du fait que ens.lfr3l1 n'est pas familière avec l'outil, c'est nous qui avons conçu, en tant que chercheur et observateur participant, un ensemble de tâches ayant pour objet l'ironie en tant que forme particulière d'argumentation. De ce fait, l'entretien a porté sur les réflexions suscitées chez ens.lfr3l1 par les tâches effectuées en ligne sur la PF. Pour ce faire, lors de l'entretien, nous avons fait revoir (sur ordinateur) à l'intéressée les tâches proposées et les productions obtenues avec ces tâches.

5.3.5.3.2 Catégories d'analyse

Sur le plan de l'analyse, nous avions opté au départ pour deux niveaux génériques distincts d'observation dans les discours rétrospectifs des enseignants : le niveau du constat descriptif et le niveau de l'analyse explicative. Toutefois, dans les discours de nos collègues il apparaît que le niveau du constat et le niveau de l'explication analytique sont très souvent indissociables.

C'est pourquoi nous avons plutôt tablé sur trois aspects principaux : 1) en premier lieu les motivations générales des enseignants et le *modus operandi* justifié de la conception des tâches, incluant les contraintes situationnelles ; 2) en second lieu leurs observations et impressions suite aux tâches effectuées ; 3) enfin, l'évaluation des résultats obtenus avec les tâches en termes d'éventuels apports des TICE perçus pour l'amélioration des productions langagières. Nous suivrons ensuite le même principe de travail pour les cours de traduction.

5.3.5.3.3 Analyse détaillées des données pour les cours de production écrite

5.3.5.3.3.1 Contraintes et motivations : genèse des activités

Il s'agit de souligner en premier lieu que les deux cours LFR1L1 et LFR3L2 auraient fait quoiqu'il en soit, projet de recherche ou non, l'objet d'une médiatisation avec les TICE. Les deux enseignantes concernées utilisent en effet la plate-forme Moodle depuis déjà trois années universitaires. Les TICE sont intégrées à leurs pratiques de classe habituelle.
Nous remarquons en premier lieu que les trois enseignantes inscrivent spontanément, sans

incitation dans la question, la conception des tâches TICE dans le cadre de leur cours et de leur programme. Sur le plan des motivations et principes de départ, **ens.lfr1l1** confirme ce que nous avions remarqué plus haut par rapport aux profils, à savoir un fort apport pratique attribué aux TICE. C'est cet aspect qui est souligné comme motivant le recours au traitement de texte et à la PF Moodle. L'enseignante associe cette praticité aussi bien au travail de correction de l'enseignant qu'à la possibilité pour les étudiants de rendre des travaux propres et plus agréables à corriger : « c'est vrai que c'est tellement plus agréable de corriger ensuite un compte rendu qui est tapé disons à l'ordinateur et pas brouillon comme ça écrit à la main ». En outre, l'enseignante souligne l'avantage que représente l'accès immédiat aux ressources radiophoniques qui constituent l'input langagier de départ des activités proposées (compte-rendu) :

> le côté pratique bien sûr parce qu'on a travaillé sur la compréhension de l'oral et la production écrite donc comme ça j'ai pu en fait mettre des liens sur la page Moodle où ils pouvaient s'exercer à la compréhension orale donc ils pouvaient cliquer sur les grandes radios publiques française, France Inter, RFI

Enslfr3l2, quant à elle, part du caractère artificiel, scolaire de la rédaction de lettres en classe. « écrire des lettres à l'intérieur d'une classe c'est pas quelque chose qu'on peut réaliser comme activité ou à a un côté un peu artificiel ». La praticienne s'appuie également sur son expérience personnelle de participante à des forums de discussion dont elle tire l'intérêt potentiel pour ses étudiants. L'intérêt de ces situations est la possibilité de faire observer des phénomènes discursifs (incompréhension, tension entre locuteurs, provocation) :

> j'avais participé à un forum pendant un certain temps peut-être 3 4 ans de ma vie et j'avais noté qu'y a tout le temps des … j'avais observé qu'y tout le temps des problèmes d'incompréhension qui génèrent même des petites disputes des chose comme ça et donc il peut y avoir des choses intéressantes qui se passent sur un forum voilà donc j'ai pensé leur / que les faire participer à un forum pouvait être une activité euh donc qui pouvait / les faire écrire d'une façon différente que ce qu'ils faisaient d'habitude.

L'enseignante ne précise pas ce point mais il nous paraît intéressant que ces écrits en situation de communication s'inscrivent dans le contexte d'écritures informelles, proches du quotidien et liée à des préoccupations pratiques des internautes voyageurs. Dans le discours de cette

enseignante, l'idée forte qui se dégage en termes de motivation de départ est celle d'une rupture avec la routine et l'introduction d'un type de texte :

> Alors, il s'agissait d'un cours de troisième année où on travaille sur la rédaction de texte et la réécriture et la reformulation de textes différents, euh donc pas juste sur la technique d'un seul, d'un seul type de texte, alors c'est assez ouvert donc je pouvais introduire un autre type de texte que je faisais pas d'habitude

En ce qui concerne **lfr3l1**, le choix global de recourir aux TICE *via* une tierce personne (le chercheur en observation participante), est motivé par une situation problématique au niveau des attentes respectives de l'enseignante et de ses étudiantes. Le cours conçu par **enlfr3l1** part du présupposé que les étudiants ont un fort degré de spécialisation ainsi que des capacités d'analyse métalinguistique. Toutefois, l'enseignante observe que ce niveau métalinguistique fait défaut aux étudiantes qui lui font part de leurs difficultés et de leur souhait d'une pratique de la langue qui soit parallèle à l'enseignement théorique :

> Oui je m'adressais donc à des étudiants que je pensais être hautement spécialistes surtout dans un approfondissement de la langue... je pensais en particulier à l'analyse discursive / Or il s'est révélé que ils ont une bonne connaissance de la langue mais une moins bonne connaissance de la réflexion sur la langue donc mon cours qui se destinait à avoir comme thématique principale l'argumentation et avant une introduction sur la rhétorique a été perçu comme un cours particulièrement difficile.

Cependant, l'enseignante avait prévu d'opérer de façon séquentielle. Pour elle, la pratique venait après l'enseignement théorique :

> ça m 'a été demandé de la part des étudiants que la réflexion et l'introduction à la rhétorique et l'argumentation soient accompagnées d'activités euh pratiques immédiatement en parallèle avec l'introduction théorique alors que personnellement j'envisageais plutôt une phase de transmission de savoirs et une deuxième phase d'activités

Enslfr3l1 nous informe que le recours à un parcours TICE pouvait dès lors répondre à cette demande des étudiants. Notons que la réflexion suscitée par cette situation de départ s'étend à

l'ensemble de l'école :

> une réflexion plus approfondie sur le discours sur la langue euh non je crois que c'est ce qui manque un peu dans cette école et probablement c'est quelque chose qu'il faut qu'on introduise plus tôt que en troisième année et de manière progressive sur la deuxième et troisième année sans doute.

Il nous paraît intéressant de relever que le discours s'inscrit dans une logique de croyances et de conception liées au rôle de la capacité métalinguistique des étudiants dans l'ensemble du cursus qui implique, selon enslfr3l1, la nécessité d'une construction progressive.

5.3.5.3.3.2 Observations relatives aux effets des TICE

Ens.lfr1l1 note que l'utilisation du traitement de texte pour effectuer les compte-rendus requis par l'enseignante agit non seulement sur la clarté des production : « ça facilite la lecture sûrement la compréhension et ensuite pour moi pour la correction », mais aussi sur la structuration et la planification de l'écrit :

> je peux modifier le texte, c'est vrai que s'ils ont fait qu'un seul bloc, je peux, j'arrive ensuite à diviser, à reformer les paragraphes s'ils ont pas bien compris encore la technique du texte argumentatif, introduction développement conclusion

Il est étonnant, de ce point de vue, que l'enseignante limite les apports des TICE en leur conférant une valeur principalement pratique : « après je peux vraiment modifier directement le texte et ils ont une version définitive comme je l'avais d'abord souhaité à la base, euh donc le côté pratique, c'est bien ». Toutefois, d'après la praticienne, le traitement de texte n'agit pas directement en soi sur la qualité des productions langagières des étudiants : « c'est trop compliqué à évaluer parce que le niveau en général baisse donc si on prend des copies papier d'il y a 5 ou 6 ans je suis sûre qu'elles étaient meilleures et pas parce qu'on a changé de support ». Pourtant **Enslfr1l1** remarque une amélioration des étudiants au terme de l'ensemble du parcours, après avoir procédé à l'autocorrection et au remplissage du tableau d'évaluation, notamment en termes de soin et de clarté apporté aux productions, qui peut implicitement être attribué à la qualité de la rétroaction : « les corrections sont vraiment précises, les grilles d'autoévaluation que j'avais recontrôlées, c'est vrai que la version définitive de leur texte est

meilleure ».

En termes d'effets négatifs, l'enseignante souligne le fait que son recours au traitement de texte pour les corrections et le guidage suscite un important surcroît de travail : « ça demande un travail énorme au professeur ». **Ens.lfr1l1** précise de façon fine ce en quoi change son intervention, qu'il s'agisse de la ponctuation, de la mise en page ou du recours au suivi des modifications :

> c'est vrai qu'au niveau des commentaires quand je sais pas il y a des erreurs de grammaire, de syntaxe, moi j'utilise beaucoup la fonction commentaire enfin « insérer commentaire » […] c'est bien pour eux et pour nous ça demande un travail énorme parce que après on reformule tout, enfin on se contente plus de souligner en fait l'erreur […] alors qu'on faisait avant sur une copie papier où on mettait peut-être à revoir à reformuler mais maintenant […] c'est plus de travail parce que on se sent un peu obligé de...je sais pas c'est le type de support.

À cet égard, il est intéressant de remarquer que le discours de l'enseignante connote à deux reprises l'adaptation de son activité en réponse à la projection d'attentes extérieures : « on se sent un peu obligé de je sais pas de fournir un travail une correction impeccables ». **Ens.lfr1l1** précise ensuite que l'effectif du groupe détermine en partie le temps consacré à la rétroaction et que le choix de faire travailler les étudiants en groupes ne lui a pas permis de résoudre ce problème d'investissement en temps de travail. Cette *chronophagie* introduite par les TICE est également située en termes de communication pédagogique :

> ils m'ont écrit pendant toutes les vacances de Noël donc la contrainte de la plate-forme c'est que tu déconnectes, non non mais ils ont toujours été présents pour eux, ils ont l'impression que le cours continue.

Comme pour le travail précis de rétroaction apporté aux corrections, les TICE semblent porter l'enseignante à davantage de disponibilité, comme si une pression externe, invisible la poussait au perfectionnisme :

> j'étais toujours là pour pour ils posaient des questions, les grilles d'évaluation des fois arrivaient un peu en retard et je les corrigeais quand même donc ça c'est la

contrainte par contre donc je sais pas il faudrait leur dire faudrait bloquer la plate-forme après une certaine date, sinon on déconnecte pas.

Sur le plan linguistique, l'accent est mis davantage, avec les tâches proposées, sur l'auto-remédiation des erreurs au niveau des micro segments (morphosyntaxe, lexique, grammaire). Sur le plan cognitif, sans que l'enseignante s'exprime en ces termes, les usages qui ressortent de son discours vont dans le sens d'une intervention pédagogique visant des stratégies clés en production. Ainsi, sur le plan métacognitif certaines stratégies sont visées telles que l'identification d'un problème (erreur), l'attention dirigée (centrée sur les erreurs types), la réflexivité métalinguistique (dans la justification des corrections effectuées). Sur le plan cognitif, on relèvera dans le remplissage du tableau, un travail visant les capacités à induire (de l'observation à la règle) et déduire (de la règle à son application). Sur la fin de l'entretien, l'enseignante souligne le poids des contraintes (baisse des heures de cours) qui ne permettent plus d'introduire sur la PF Moodle des activités plus ludiques :

> je suis passé à deux blocs donc j'ai éliminé j'ai éliminé les enfin la partie ludique en fait, j'ai travaillé sur les mots de l'actualité, j'avais créé des activités sur les mots de l'actualité euh on on travaillait sur le lexique en classe donc je leur faisais faire des petits textes d'écriture créative et cette année j'ai pas eu le temps, très peu non, y a une partie ludique que à laquelle j'ai renoncé mais parce qu'on a plus le temps

Sur le plan des modifications sur les pratiques, on note en filigrane une bonne illustration de l'approche bricolage (au bon sens du terme) dans le fait, signalé par **enslfr1l1**, que le recours au surlignage décidé au départ pour fournir aux étudiants un retour sur leur copie, fait l'objet d'un réajustement. En effet, l'enseignante recourt finalement au tableau en trois colonnes qui lui permet de guider davantage le travail d'autocorrection de ses étudiants. Le surlignage qui, selon l'enseignante, fonctionnait déjà correctement fait place à une autre utilisation de l'outil dont les résultats potentiels sont évalués positivement. En somme, la planification sérieuse de l'enseignante ne l'empêche pas d'adapter l'outil à des usages plus fins. L'enseignante ne remarque aucune difficulté technique particulièrement insurmontable ni un manque d'appropriation des outils de la part des étudiants, en dépit des inscriptions à la PF en début d'année. Consciente des limites de l'oridnateur, enslfr1l1 fait observer que l'outil informatique ne résout pas toutes les contraintes : les effectifs ne se réduisent pas et les heures n'augmentent pas.

Les réponses d'**enslfr3l2** à nos questions vont davantage dans le sens d'une augmentation de la motivation en partant d'un groupe décrit par l'enseignante comme peu enclin à l'autonomie :

> je pensais que l'obstacle principal vu que en plus c'était pas un groupe très participatif très actif un petit peu éteint voilà pas très dynamique euh je pensais que l'obstacle principal, ça allait être ça, j'allais arriver en classe et qu'il y avait rien de fait.

L'enseignante relève au contraire une augmentation quantitative des productions :

> j'ai vu que le côté concret de l'activité avait énormément plu et avait... avait généré en fait plus de productions écrites que d'habitude, euh normalement y a des enfin y des étudiants qui font absolument tous les textes

Cette incrémentation de la participation est également observée pour les étudiants un peu plus faibles « là il y a eu aussi des gens d'un niveau un petit peu plus faible qui se sont mis à participer à toutes les choses à écrire à tous les textes » dont un étudiant en particulier qui, selon elle, a fournit un travail très conséquent « il a énormément participé et énormément produit de choses ». Elle note également que les tâches proposées ont atteint l'objectif qu'elle s'était fixée « ils ont bien réussi parce qu'il y en a même qui ont réussi à se faire carrément enlever le message par le modérateur du forum ». Des effets positifs sont également relevés par l'enseignante sur le plan du rapport des étudiants au texte et à l'écrit :

> ça leur a beaucoup plu le côté concret en fait de l'écriture et ça a permis de remettre l'écriture à sa place, de montrer son importance et de montrer que l'écriture a un pouvoir et que si on écrit bien ou si on écrit mal, c'est pas du tout la même chose et ça génère des choses complètement différentes

Au delà de la motivation, **enslfr3l2** souligne la prise de conscience des étudiants quant au pouvoir de l'écrit. Les tâches proposées par l'enseignante ont donc suscité l'effet escompté, notamment pour ce qui est de la sensibilisation à l'importance de l'écriture, à son pouvoir, aux effets de énonciation, à la possibilité de contrôler l'intention communicative « le fait d'ordonner un texte c'est pas du tout quelque chose d'anodin […] la façon dont on écrit le texte, ça a une finalité et de contrôler ça, contrôler cette finalité ». Outre le fait de familiariser les étudiants à ce rapport à l'écriture, **Enslfr3l2** note que la communication en situation authentique, parce qu'elle induit une rétroaction par les locuteurs natifs, devient, pour les étudiants,

immédiatement observable : « puisque le message en fait qu'ils.../ recevait aucun réponse, il est inadéquat ». C'est d'ailleurs sur cet aspect de la rétroaction fournie en contexte authentique par les membres de la communauté du forum Routard.com qui à la fin de l'entretien suscite chez l'enseignante une réflexion en deux temps quant à la nécessité de cadrer davantage la phase initiale. En premier lieu elle observe « l'outil informatique en fait permettait une simulation une simulation de vie réelle, tellement réelle que les personnes qui parlaient à mes étudiants malheureusement eux ils étaient dans la réalité et ils n'ont pas vu qu'il s'agissait d'un bluff ». Dans un deuxième temps **enlfr3l2** indique avoir « eu mauvaise conscience » ; en effet, « dans certains on aurait même dû s'excuser ». Notons que le sentiment de culpabilité[111] concerne non pas les étudiants mais les natifs car les premiers, pris au jeu, vont, dans leur réponse à un internaute qui demandait des conseils pour un voyage de noces, jusqu'à dénigrer Paris, plus par jeu, semble t-il, que par conviction. En prospective, **enslfr3l2** pense exploiter de nouveau l'idée de départ (du travail sur les forums) en insistant davantage sur le guidage initial : « perfectionner un peu l'activité en accompagnant un peu différemment, de façon un peu plus structurée » ; et ce, en introduisant une dimension théorique absente des tâches proposées pour ce premier essai. Ce principe d'essai-ajustement, typique d'une approche « bricolage » est selon nous pertinente car elle s'appuie sur une évaluation rétrospective des tâches en fonction du potentiel, des contraintes, et/ou des attentes du public. En outre, la flexibilité de l'approche doit être associée au rôle de l'intuition dans la conception des tâches, en complémentarité d'une réflexion rationnelle et méthodique[112]. En termes de rôle conféré à l'ordinateur, il ressort du discours de l'enseignante que les effets des TICE sont plus explicitement marqués comme indiquant l'attribution de propriétés autres que purement pratiques. En effet, outre la pratique vivante et concrète de la langue, la possibilité de mesurer directement les effets des interactions, **enslfr3l2** souligne des différences significatives entre l'écriture sur papier et l'écriture sur ordinateur ; ce qui la porte à demander à ses étudiants d'écrire de façon complémentaire sous ces deux modalités :

> c'est complètement différent d'écrire sur papier et d'écrire sur ordinateur et au bout d'un moment on se rend compte que même quand on a pris l'habitude d'écrire tout le temps sur ordinateur à tel point que l'on écrit différemment sur le

---

[111] Ce sentiment est exprimé de façon feinte et s'accompagnent d'un ton malicieux, comme l'indiquent les sourires de l'enseignante, qui accompagnent ces remarques.

[112] Dans le même esprit, il nous paraît dès lors intéressant de suggérer de futures recherches longitudinales qui auraient justement pour objet cette articulation entre l'intuition, la réflexivité des enseignants après la conception, le déroulement de tâches TICE et les changements introduits sur les tâches TICE ou l'ensemble des pratiques de conception d'activités pédagogiques d'une année sur l'autre.

> papier c'est à dire qu'on a besoin d'écrire avec un crayon papier parce qu'on est tout le temps en train de modifier tout ce qu'on...euh a besoin pour certaines choses d'écrire sur le papier (pause) donc j'essaie de demander à mes étudiants de m'écrire sur papier parce que je crois que c'est un exercice différent pour eux.

Il est intéressant de noter que cette remarque concernant les différences entre les deux modalités d'écriture repose en même temps sur une perception et sur une croyance formalisée, bien qu'indéfinie :

> je saurais pas dire quels sont les fonctions différentes que ça met en jeu mais ça met en jeu quelque chose de différent c'est sûr

Pourtant, dans la citation précédente, l'enseignante fournit un élément de précision en mentionnant le fait que l'outil informatique porte à des modifications constantes en cours d'édition et délaisse des phases de réflexion, d'approfondissement qui sont implicitement associées au support papier. En somme, des réponses à nos questions ressort un discours méta-didactique qui associe la part d'intuition, les observations concrètes, et certaines conceptions liées au pouvoir et au rôle de l 'écriture. Nous notons également l'équilibre de traitement entre les aspects cognitifs (s'approprier les caractéristiques des discours sur les forums), linguistiques (il est question de sensibilisation au discours, à l'énonciation) psychologiques et culturels « à chaque fois que les gens s'emportaient parce qu'ils se entaient attaqués dans leur identité […] c'était important intéressant ça aussi parce qu'il y avait quelque chose avec l'identité culturelle, l'appartenance […] ». Relevons enfin que la tâche proposée par **enslfr3l2** et la réflexion qu'elle suscite s'inscrivent tout à fait dans les tendances actuelles en DDLC, à savoir l'exploitation du web social et les effets introduits sur les modalités de rétroaction (Zourou, 2012 ; Puren & Ollivier, 2011). **Enslfr3l1** se dit globalement satisfaite des résultats obtenus mais n'attribue pas d'effets directs des TICE sur les comportements des étudiants, la gestion du groupe classe ou l'amélioration des compétences linguistiques et/ou culturelles. Ses réponses à nos questions font appel à des principes, des conceptions didactiques et s'attachent à commenter l'objet de la tâche proposée. Toutefois, lorsque nous faisons observer une participation des étudiants assez faibles dans l'une des premières activités proposées pour la quelle il s'agissait de trouver des textes ou des caricatures portant les traces d'intentions ironiques de la part de leurs auteurs, **enslfr3l1** note la difficulté des étudiants à appréhender la dimension interculturelle en raison d'un bagage trop léger des connaissances encyclopédiques :

> Je pense qu'il leur en manque beaucoup dans l'ensemble de quand il y a un bagage de culture générale il est surtout dans le domaine de la littérature [...] tout ce qui est la culture anthropologique, la culture des sciences humaines et sociales c'est des domaines qui leur sont complètement inconnus, ils lisent très peu de journaux de quotidiens français [...]

Implicitement, nous en déduisons que la première partie du parcours aurait sans doute demandé un décryptage plus complet des implicites culturels[113]:

> il fallait qu'ils acquièrent un peu l'habitude de savoir regarder les marques de l'ironie, présentées par une autre langue et une autre culture... euh celle de Karl Marx banquier était peut-être déjà en soi l'image était simple et immédiate mais en même temps faisait appel peut-être à des connaissances un peu plus approfondies culturelles

Tout dépend selon **enslfr3l1**, de l'approche et des objectifs retenus pour telle ou telle tâche :

> c'est vraiment l'économie du cours qui dicte si effectivement on introduit quelque chose avec des notes comme tu l'as fait par exemple très justement ou au contraire si l'on s'en tient à l'impact immédiat pour l'ironie

Si la perception immédiate peut constituer une amorce de l'activité, elle entraîne toutefois, sans « contextualisation », le risque d'« interprétations ou superficielles ou fausses ». Rétrospectivement, cette remarque soulève une problématique relative à la conception initiale des tâches TICE. En effet, de sorte à compléter la partie théorique centrée sur l'argumentation, l'activité que nous avons proposée tend à vouloir exploiter l'immédiateté, la rapidité d'exécution et la spontanéité induites par le support informatique. Toutefois cette rapidité d'exécution, potentiellement « stimulante » pour l'enseignante, tend à négliger l'approfondissement des connaissances qui permettent de déceler la valeur argumentative : « Est-ce qu'ils s'en tiennent à l'immédiateté est-ce que la lecture est profonde ou est-ce qu'au contraire nous en sommes simplement à une lecture de surface ? ». Cependant, **enslfr3l1** observe que le choix de ne pas centrer la phase d'expression sur l'ironie à la française permet d'aller au delà du culturel et de faire en sorte que les étudiants s'expriment en tant que personnes :

> Alors d'abord ils peuvent exprimer leur propre point de vue ironique même c'est

[113] Un document illustratif concernant cette tâche est disponible en annexe (annexe : LFR3L1- tâche 1)

> plus facile parce qu'ils n'ont pas l'impact avec la culture de l'Autre, ils s'expriment en tant qu'ironie italienne et il y a des sujets qui sont transversaux évidemment tous les sujets ne sont pas de culture française mais peuvent être des sujets transculturels et dans ce cas là eux ils peuvent dire leur point de vue sans que il y ait risque d'ambiguïté ou de non compréhension réciproque de l'ironie chacun s'exprimant librement je crois que pour des jeunes en plus de pouvoir s'exprimer en tant que personne

Il est intéressant de noter que la réflexivité d'**enslf3l1** s'exprime souvent dans l'entretien par des réponses interrogatives qui concernant les choix relatif à la nature de l'objet textuel :

> quand on parle d'ironie est-ce qu'on va faire un discours qui tienne compte du genre ou bien est-ce qu'on se tient aux marques de l'ironie qui sont des marques strictement linguistiques ou strictement de contenu ?

Le recours aux questions adressées au chercheur, qui sont davantage des questions rhétoriques à valeur heuristique, connote en outre une réflexivité prudente :

> est-ce que ce background est connu ou est-ce qu'ils s'en tiennent à l'immédiateté de ce qui se présente ? […] Est-ce qu'ils s'en tiennent à l'immédiateté est-ce que la lecture est profonde ou est-ce qu'au contraire nous en sommes simplement à une lecture de surface ?

Nous observons enfin que la réflexion pédagogique est très fortement marquée par l'importance accordée à la dimension culturelle des tâches, sous tendue et guidée par le signalement des croyances de l'enseignante « j'ai des convictions », qui ne sont pas incompatibles avec une attitude et une posture de flexibilité, manifeste dans le souhait de répondre à la requête des étudiants pour une application concomitante des aspects théoriques traités en cours.

5.3.5.3.4 Analyse détaillée des données pour les cours de traduction

5.3.5.3.4.1 Vue d'ensemble

Pour ces trois cours, l'utilisation des TICE relève globalement du même cheminement et recourt aux mêmes outils (traitement de texte, plate-forme Moodle, projection en classe des textes et ressources documentaires) mais l'on observe dans le discours des enseignants des variations sur l'insistance accordée à telle ou telle dimension. Comme pour les cours de langue française, nous

partons pour les cours de traduction, d'un tableau récapitulatif qui reprend les mêmes catégories génériques dont nous détaillerons les contenus par la suite.

	Enstrad1l1	Enstrad3l1	Enstrad3l2
Contraintes	Groupe important	R.A.S	Niveau linguistique faible des étudiants
Motivations principales	Aspects pratiques,	Outils informatiques indissociables de l'activité traduisante en milieu professionnel.	Aspect pratique
Principe général du cours	Travail collectif en groupe sur le mode de la simulation professionnelle, pratique, active, réflexive et collective de la traduction	Mise en situation professionnelle. Travail en binôme	Pratique collective puis individuelle de la traduction, accent mis sur le renforcement linguistique
Bilan global sur l'utilisation des tice	Très positif	Très positif	Très positif
Effets des TICE sur les étudiants	Réaction immédiatement positive des étudiants ; responsabilisation et autonomisation des étudiants ; Fort degré d'appropriation des outils et ressources documentaires mais carences dans le filtrage (tri sur la fiabilité) ; amélioration de l'adéquation du lexique au contexte et de l'idiomaticité des traductions	Réinvestissement par les étudiants des conseils (recherche d'information) et des tâches locales proposées pour améliorer le rendu en langue cible (intercalaires) ; Forte participation des étudiants (échanges entre pairs et questions adressées à l'enseignant) malgré un effectif important ; amélioration globale de la qualité des traductions	Fort degré de participation et de motivation Progrès observés dans les résultats Bonne appropriation des ressources documentaires, associée à la documentation en ligne
Effets des TICE sur l'enseignant	Effort soutenu pour assurer la coordination des travaux collectifs sur la PF	Satisfaction sur l'évolution du cours et les moyens techniques	Principe de l'essai-ajustement. Passage d'un système de correction collective sur PF à une rétroaction

	Effort majeur et investissement temps pour s'approprier la PF Effort de concentration pour articuler contrôle, attention et flexibilité. Rôle central de l'enseignant pour le guidage de la recherche documentaire.		individuelle par courrier électronique

Tableau an3.34 : discours rétrospectifs des enseignants de traduction active par rapport aux tâches TICE proposées utilisées lors des cours

5.3.5.3.4.2 Analyse détaillée pour les trois cours de traduction

Pour le cours de traduction active de première année, **enstrad1l1** fait état de sa satisfaction globale par rapport à ce qu'il a obtenu avec les tâches et constate l'adhésion immédiate des étudiants aux modalités de travail et outils proposés:

> Le bilan est très positif fondamentalement parce que par rapport à ce qu'on a fait les autres années où on ne travaillait pas avec Moodle euh il y a eu euh quand même de la part des étudiants une réaction positive dès le début même s'ils n' étaient pas habitués à ce genre d'interaction

Le praticien note en particulier le fort degré de prise de conscience des étudiants, leur responsabilisation et le caractère autonomisant des tâches mises en œuvre :

> le fait que eux puissent euh raisonner sur ce qui a été fait justifier leur choix / qui peut être discuté par d'autres et euh en même temps négocier une version définitive je crois que à part euh le les retombées que ça peut avoir sur la traduction ça aide à grandir à prendre à se prendre des responsabilités

L'enseignant a mis davantage l'accent sur la dimension sociale de la réflexion autour de la traduction, que celle-ci se fasse en présentiel à partir des traductions ou sur les forums mis en place sur la PF Moodle :

> le cours a été organisé de façon à les faire dialoguer entre eux euh et en même temps à distance réussir à faire du travail de groupe euh grâce aux fonctions qu'offre Moodle cela leur a permis d'abord entre eux de socialiser.

On notera également l'importance accordée à la recherche documentaire et le rôle de guidage souligné par l'enseignant pour parer au risque d'une superficialité ou d'une rapidité excessive de cette recherche, induite par la nature des instruments :

> pour ce qui est des euh des banques de données ou des dictionnaires etc il est clair qu'eux sont beaucoup plus habitués à travailler avec cet instrument et donc ça rend beaucoup plus facile également euh d'appliquer au domaine de la traduction la seule difficulté peut-être c'est que ils n'ont pas encore la capacité de sélectionner de discriminer de façon euh immédiate ce qui est acceptable ou ce qui est à rejeter / parce que devant la masse de matériel que fournit le support électronique souvent il y a tendance à ne pas trop aller en profondeur

Toutefois, le guidage à l'utilisation des outils de recherche documentaire (les corpus parallèles en particulier permet, selon le praticien, de prévenir des erreurs concernant l'expression, le rendu en français :

> le support électronique ici euh évite de faire beaucoup d'erreurs qui sont des erreurs euh qui portent à fournir des textes corrects peut-être grammaticalement mais qui n'ont pas le naturel que devrait recouvrer un texte fourni par un un natif donc euh à force de travailler sur ça ils arrivent quand même maintenant à mieux euh distinguer ce qui / a la senteur de la traduction et ce qui au contraire est beaucoup plus naturel

En ce qui concerne les changements introduits par les TICE sur le travail de l'enseignant, le praticien insiste également sur les modifications introduites par l'outil sur la créativité et l'attitude de l'enseignant mais aussi sur les efforts soutenus qu'implique l'utilisation des TICE la coordination du travail des différents groupes (travail à la maison et présentiel), et l'articulation entre le contrôle, l'attention et la flexibilité :

> dans l'ensemble ça a été très positif aussi bien pour moi que pour eux même si pour moi ça m'a quand même euh fait augmenter le l'activité le travail l'énergie et euh parce que coordonner toutes ces activités qui avaient été distribuées ça

demande quand même un certain effort (...) il faut à chaque fois avoir sous contrôle euh ce qui euh la qualité de chaque production et ça quand même il faut une certaine souplesse et en même temps une capacité de ne pas trop se laisser euh / détourner ou enfin euh / empêtrer dans des situations très souvent tout à fait inattendues

Les volets métacognitif et socio-affectif sont donc très présents dans les réponses à nos questions, de même que le caractère professionnalisant lorsque l'enseignant décrit le principe d'utilisation de la plate-forme en termes de mise en situation professionnelle. Cette notion de responsabilité est d'une part liée à la capacité des étudiants, de reconnaître, d'identifier leurs erreurs mais également à l'intérêt des débats collectifs qui on lieu à partir des traductions vidéo projetées :

> c'était le responsable présentait à toute la classe on travaillait ensemble on discutait sur la version fournie et ce qui était à ajuster ce qui était tout à fait correct et euh / pour aussi mieux leur faire comprendre que la traduction c'est pas quelque chose d'absolu […] en parallèle il y avait toujours deux groupes qui présentaient leur version définitive du travail de façon à ce qu'il y ait une confrontation entre une version et l'autre version et euh pour qu'ils aient plus ils réussissent à avoir plus le le le conscience mais en même temps le sens de euh la qualité de la traduction de l'importance des choix lexicaux de des choix des structures.

En outre, **enstrad1l1** signale que pour chaque groupe le travail fourni par le groupe est autogéré sur le plan organisationnel : le travail en équipe des traducteurs et les différents rôles (traducteurs, réviseurs, relecteurs) est validé par le responsable de chaque groupe :

> La version définitive était l'objet de travail / collectif pendant euh l'heure de cours académique donc on prenait cette version indépendamment de tout ce qu'il y avait eu comme échanges entre eux c'est un affaire qu'ils géraient entre eux il y avait le responsable qui devait assurer la qualité de la version finale

L'approche retenue par l'enseignant n'est pas sans rappeler la pédagogie du projet de Freinet. En effet, nous avons vu avec l'analyse des tâches que les principes de départ guidant leur conception reposent sur des principes socio-constructivistes. Enfin, la dimension éducative transparaît d'une part dans le rapport aux connaissances, à la curiosité intellectuelle de

l'enseignant de traduction, stimulée par l'accès aux connaissances disponibles sur Internet :

> et ce que je dis toujours aux étudiants c'est que le métier du traducteur est l'un des rares métiers où on est payé pour ne pas être des ignorants pour combler les lacunes là on en a l'exemple continuellement c'est qu'en cherchant une chose on trouve souvent autre chose ou en tout cas euh on a toujours euh il y a toujours des occasions pour enrichir sa propre culture sa propre préparation

D'autre part, ce versant formatif se manifeste par la responsabilisation de l'étudiant amené à justifier ses choix au nom du groupe et la nécessité de s'assurer de la fiabilité des ressources documentaires. L'on peut voir dans la conception du traducteur en tant que citoyen, d'une part le principe de loyauté et de responsabilité développé en traductionnelle et d'autre part un aspect essentiel développé en pédagogie. Le fait d'amener les étudiants à justifier leurs choix va bien au delà du didactique et interroge la citoyenneté qui dépassent le seul cadre didactique :

> ce sont des euh des enrichissements transversaux qui ne sont pas obligatoirement qui ont enfin euh / liés à la traduction mais fondamentalement un traducteur avant tout est euh un citoyen et c'est quelqu'un quoi doit être capable de négocier qui doit être capable de d'améliorer une production et de reconnaître des erreurs qu'il a commises.

Toutefois l'enseignant précise que cette curiosité et l'accès à une grande quantité d'informations doit pouvoir être canalisé, en l’occurrence, par la capacité à sélectionner. En ce qui concerne les aspects techniques, liées à la familiarisation de l'enseignant à l'outil, le praticien ne relève pas de difficultés ni de blocages rédhibitoires, à l'exception de quelques soucis mineurs et de fonctionnalités perçues comme rigides mais susceptibles d'être améliorées. Il souligne le caractère adaptatif des instruments en fonction des rétroactions que les usagers peuvent fournir aux concepteurs. Pour **enstrad1l1**, l'investissement initial, en termes de familiarisation, se trouve valorisé par des changements globalement positifs, notamment en termes d'atmosphère de travail :

> la mentalité du professeur inévitablement euh doit changer parce que / qui surtout a déjà un certain âge et a fait un certain parcours ce n'est pas évident qu'il arrive à se familiariser immédiatement avec ces ressources mais je crois que si elles sont bien utilisées certainement elles changent complètement la qualité de l'enseignement et en même temps aussi enfin l'atmosphère dans laquelle on travaille

À l'instar de son collègue, **enstrad3l1** met en avant la dimension professionnalisante de son approche et la responsabilisation des étudiants : l'ensemble du parcours, nourri par des documents authentiques relatifs au monde de l'entreprise, est explicitement décrit comme une simulation globale « l'idée était de fonctionner comme une espèce d'agence de traduction avec un project manager qui était moi donc et les étudiants des traducteurs et des réviseurs ». L'enseignante en question étant également traductrice en activité, elle met l'accent sur la responsabilisation des étudiants: « je voulais les responsabiliser aussi justement par rapport à la profession et aux contraintes de la profession ». Le versant métacognitif constitue donc un point commun avec la conception de son collègue signalée plus haut. Or cette responsabilisation vis à vis du respect des contraintes est liée à l'utilisation des outils informatiques. Avec son public de niveau avancé, **enstrad3l1** se montre exigeante et intraitable quant aux contraintes formelles à respecter :

> je postais les textes à traduire avec des consignes donc c'est à dire voilà autant de mots autant de de pages à traduire pour telle jour telle heure c'était toujours évidemment le lundi veille du cours à midi ou midi trente enfin bon je leur imposais vraiment des des des délais comme dans une situation professionnelle réelle parfois aussi ils avaient des instructions qui étaient données données par le client euh imaginaire dans ce cas ci comme par exemple euh / tout ce qui était en majuscule laisser en majuscule

Les formats et la mise en page électronique (règles typographique, ponctuation) des documents traduits, doivent répondre à la demande du client imaginaire. Les consignes pédagogiques données aux étudiants pour le travail de révision ne fait pas exception et les entorses à la règle font l'objet d'une rétroaction ciblée, notamment lorsqu'il s'agit de respecter les contraintes techniques, que ce soit dans la mise en situation ou dans une situation professionnelle réelle :

> quand je demandais donc la version révisée je leur demandais d'activer le suivi des modifications pour qu'on puisse garder une trace de la version euh la première version la deuxième version qui est celle de la révision et la troisième version qui est celle définitive et bon comme tu sais comme moi comment fonctionne le suivi des modifications une étudiante qui n'avait pas word sur son PC euh avait donc fait un suivi des modifications à sa mode donc en barrant enfin bon c'était devenu un truc mais i-lli-sible mais vraiment illisible et j'en ai profité pour euh pour parler pendant quinze minutes euh des contraintes liées à

> la profession et que euh peut-être qu'au début ils vont commencer à travailler sans word mais qu'à partir du moment où le client leur demande de livrer dans un version enfin bien précise ils doivent se débrouiller pour livrer dans cette version sans quoi ben il y va de leur crédibilité

L'enseignante souligne à plusieurs reprises le caractère indissociable des outils et du travail de traduction que permettent ces mêmes outils, au même titre que les outils disponibles dans leurs formats traditionnels (dictionnaires papier) : « si on veut être un traducteur, de qualité on doit être capable de réfléchir autant devant l'ordinateur que sur une feuille de papier ». Le rôle assigné par **enstrad3l1** à l'enseignant dans le guidage de la recherche documentaire rejoint les observations de son collègue quant à ce rôle spécifique de l'enseignant : « il y a à boire et à manger sur le net mais un bon traducteur sait où aller chercher les informations sait euh s'il peut avoir confiance en tel ou tel site et c'est ça qu'il était surtout important de leur montrer ».
Bien que cela ne soit pas directement, ni explicitement attribué aux TICE, l'enseignante relève chez ses étudiants une certaine autonomie et une grande efficacité dans les techniques de recherche documentaire « ils avaient vraiment appris à se débrouiller tout seuls, à chercher les informations au bon endroit » ; le rôle central de la documentation (sur Internet) est associée en tout cas à des traductions qui suscitent des jugements très positifs : « j'ai vraiment eu de très bons résultats dans les traductions […] j'ai vraiment eu de très bons résultats sur la fin ».

La dimension sociale est également présente dans les réponses d'**enstrad3l1**, notamment le choix de faire travailler les étudiants en binôme, qui suscite des échanges d'idées entre pairs et la vidéoprojection des traductions en classe pour laquelle l'enseignante observe la motivation et l'entrain des étudiants :

> enfin moi j'ai trouvé qu'il y avait toujours beaucoup de répondant de réaction d'interactions beaucoup d'étudiants qui posaient des questions qui proposaient leur solution donc une grande attention de la part des étudiants même si tu l'as vu ils sont parfois un peu dissipés

L'enseignante, qui se dit « relativement satisfaite de l'évolution du cours et des moyens techniques que j'ai utilisés », note des progrès significatifs chez ses étudiants. Leurs traductions manifestent qualitativement une amélioration des traductions sur la fin du parcours, que l'enseignante explique, comme nous l'avons vu, par l'utilisation efficace des recherches documentaires mais aussi par le réinvestissement des exercices ciblés sur les problèmes

spécifiques des italophones :

> j'ai tâché de mettre en évidence une une série de problèmes de traduction enfin hum l'ABC de la traduction de l'italien en français et et j'ai vu que comme par exemple la traduction de « proprio » ou que sais-je encore ? La traduction de « apposito » ou bien la traduction de « stesso » enfin toute une série de de petits mots qui sont parfois plus des intercalaires qu'autre chose qui posent problème quand il faut les rendre en français certains on les élimine complètement d'autres il faut les rendre dans certains contextes par un mot dans d'autres par d'autres et j'ai vu que tout ça avait été mis en application au fur et à mesure que le semestre passait je je retrouvais toutes ces solutions dans leurs traductions.

Dans l'ensemble, le discours d'**enstrad3l1** est marqué par des positions plus normatives, dictées par le souci d'habituer les étudiants au monde du travail et à ses contraintes. Quoi, qu'il en soit l'apport des technologies fait l'objet, comme pour son collègue de première année, de remarques positives lorsqu'il s'agit des effets des TICE sur la méthode de travail et les résultats somatifs, en termes de qualité globale de la méthodologie de travail des étudiants et en termes de qualité des traductions effectuées en fin de parcours. Avec l'entretien mené auprès de **enstrad3l2**, on retrouve le même degré de satisfaction de la praticienne quant aux résultats obtenus. L'enseignante note des progrès significatifs chez ses étudiants, associés à une bonne appropriation des techniques de recherche documentaire en ligne.

> j'ai eu à l'examen là j'ai corrigé les examens de troisième année deuxième année deuxième langue j'étais vraiment très satisfaite de leurs résultats enfin je trouve que ils se sont vraiment ils se sont bien débrouillés et ils ont su chercher l'information là où il fallait avec l'outil informatique et je suis pas sûr que j'aurais eu les mêmes résultats avec la version papier

Si l'accent n'est pas explicitement mis sur la dimension professionalisante des tâches TICE proposées, il n'en demeure pas moins que le principe du projet de traduction signalé par l'enseignante, de même que le recours à une échéance pour le dépôt rejoint le principe de la simulation professionnelle : « chaque semaine ils avaient un projet de traduction avec la plate-forme moodle donc on fixait une date euh on précise si l'étudiant peut envoyer une fois deux fois trois fois la traduction ». Toutefois, par rapport à **enstrad3l1**, **enstrad3l2** opte pour plus de flexibilité dans les modalités de dépôt des traductions : « je donnais la possibilité aux étudiants

de s'ils voulaient revoir leur traduction éventuellement quelques jours plus tard. J'acceptais aussi les retards ». Il est intéressant de retrouver cette souplesse, sur le principe de l'essai-ajustement avec le changement dans la modalité de travail que signale l'enseignante : « c'est la première fois que j'enseigne la traduction dans cette école donc je suis vraiment dans les tentatives les essais, je vois ce qui marche ce qui marche pas ». Aussi, partant de ce principe, après avoir procédé par petits groupes dans un premier temps, avec un dépôt des traductions corrigées sur la PF, l'enseignante passe à une rétroaction individuelle par courrier électronique, après avoir constaté des carences et des besoins chez ses étudiants en termes de renforcement linguistique : « le seul problème c'est que c'est des étudiants de euh deuxième langue donc qui ont beaucoup de lacunes en grammaire en orthographe ». C'est pourquoi, après un fonctionnement par groupe soutenu par une rétroaction fournie sur la plate-forme, l'enseignante adopte un autre système en intensifiant la pratique individuelle de la traduction :

> je les corrigeais là cette fois à la maison en fait donc ils me les envoyaient ils me publiaient leurs textes sur la plate-forme / et contrairement aux premières semaines où je les lisais rapidement j'en choisissais deux là je les prenait tous un par un et je les corrigeais tous un par un et je leur renvoyais par mail

Bien qu'elles induisent implicitement une modification significative des pratiques de l'enseignante, les technologies sont avant tout valorisées sous leur aspect pratique. En effet, pour l'enseignante, la plate-forme sert avant tout à mettre à disposition le matériel de travail, et à récupérer, dans les premières séances, les travaux des étudiants : « pour la traduction c'est plutôt euh comment dire un support de stockage en fait en fait c'est des traductions plutôt qu'une véritable activité en ligne ». Cet aspect de la praticité rejoint la conception de l'ordinateur outil qui marque le discours rétrospectif pour le cours de langue française LFR1L1, dispensé par la même enseignante. L'enseignante souligne la possibilité de pouvoir évaluer les étudiants dans les mêmes conditions et modalités d'exécution des traductions que lors du cours, c'est à dire en laboratoire :

> j'ai eu de la chance parce qu'ils étaient c'était un petit groupe d'avoir pendant le cours le labo mais aussi à l'examen je voulais les évaluer dans ces conditions là comme après ça se fait dans le monde du travail et donc que ce soit le plus authentique possible.

En termes d'utilisation des outils, cette possibilité renforce potentiellement la

professionnalisation d'une démarche didactique qui s'appuie beaucoup, en outre, sur la capacité des étudiants à tirer profit des ressources documentaires en ligne. Rappelons que l'art et la manière de tirer parti de ces ressources, indissociables de l'environnement du traducteur, est conçue dans la plupart des travaux pragmatiques en didactique de la traduction comme une compétence spécifique. Cette compétence fait l'objet, par l'enseignante, d'une intervention ciblée. En effet, la rapidité de l'accès aux documents de support est également liée aux contraintes de la profession. **Enstrad3l2** souligne un peu plus loin cet impératif d'efficacité et de gestion du temps « il faut qu'ils apprennent à traduire dans un temps limité ». L'enseignante insiste un peu plus loin sur cet aspect :

> on travaille donc on utilise vraiment le support informatique parce que de toute façon tout va très vite enfin on doit on a des temps limités des livraisons qui sont toujours au lendemain on peut pas se il faut vraiment aller très vite apprendre à manier tous les outils parallèlement

Parmi ces outils, le travail de documentation électronique fait l'objet d'une intervention didactique de nature incitative, en invitant les étudiants à exploiter au mieux les différentes ressources :

> je leur ai conseillé de s'inscrire sur le sites du petit robert enfin parce que pour moi c'est vraiment la référence donc c'est vrai que quand t'as quand on a un doute sur le pluriel des mots composés ou les traits d'union (je leur disais) d'aller voir le petit robert

Ce travail de familiarisation, appliqué aux techniques de recherche documentaire en autonomie, suscite également un travail d'accompagnement de nature illustrative, en présentiel, avec l'utilisation de textes parallèles sur Internet :

> l'espace forum j'avais aussi mis des liens en fait sur la plate-forme donc ils savaient retrouver des dictionnaires en ligne des sites des forums de traduction / voilà / sinon l'outil informatique classique ben on a appris a chercher les textes parallèles en classe

Enstrad3l2 fait observer que ce travail est rendu possible par l'accès au laboratoire de langue, du fait d'un effectif réduit :

> On a appris a chercher les textes parallèles en classe parce que j'ai eu de la

chance parce que j'avais un petit groupe donc j'ai pu travailler en laboratoire en fait j'étais dans le lab 2 donc chacun avait son ordinateur

La variété des outils et fonctionnalités de recherche documentaire se manifeste aussi dans le recours à la fonction avancée de recherche d'images sur les moteurs de recherche afin de faciliter une représentation immédiate de l'objet de la traduction, en l'occurrence des brochures touristiques valorisant la ville de Bologne :

> Donc (il y avait, dans la brochure[114]) beaucoup de descriptions de sites touristiques de la piazza Maggiore à la piazza Santo Stefano et de et puis c'est vrai que ils savaient pas toujours de quoi on parlait j'ai été surprise de savoir de voir que beaucoup de d'étudiants me n'étaient jamais venus à Bologne alors que c'est pas très loin donc c'est vrai qu'il y avait toute une description sur la piazza Santo Stefano et ils comprenaient pas trop et donc grâce à l'outil informatique ils ont pu voir des photos hein je les encouragés même aller à voir des photos pas seulement des textes parallèles pour qu'ils comprennent bien de quoi on parle

Pour ce groupe également la modalité de la vidéoprojection des traductions en classe donne lieu à une forte participation des étudiants : « ça fonctionnait très très bien […] ils avaient toujours des choses à dire ». Il est enfin intéressant de noter que l'enseignante relève pour la traduction d'un texte « qui tirait plutôt sur le poétique » un rôle mineur des supports électroniques, ce qui rejoindrait les observations de e**nstrad1l1** sur la traduction papier du texte d'Umberto Eco ; et ce, d'autant plus dans la mesure où **enstrad3l2** souligne plus loin, après avoir mentionné ce texte : « ils ont vraiment eu une bonne conscience de la langue, de voilà, beaucoup moins de superficialité ». Les discours des enseignants tendent donc à mettre en valeur, pour l'E/A de la traduction, un équilibre à tenir entre d'une part les impératifs professionnels, la rapidité d'exécution, l'immédiateté, la rapidité des ressources et, d'autre part, le souci de faire en sorte que les étudiants aient un rapport à la connaissance linguistique et encyclopédique qui ne soit pas uniquement instrumental. La notion de responsabilisation et de prise de conscience de ce que recouvre l'activité traduisante constitue un autre point commun. Le recours au partage des documents, à la gestion de projet permis par la PF constitue donc un avant goût de la traduction professionnelle dans sa dimension collaborative et organisationnelle. Pour l'ensemble des trois groupes, le fort degré de participation peut être attribué à l'utilisation pertinente, équilibrée des artefacts, dont l'effet de convergence qui, au moyen de la projection collective et des

[114] La précision est de notre fait pour faciliter la lecture de l'extrait.

annotations sur traitement de texte stimule les échanges, le repérage des erreurs, la comparaison des choix traductifs, la mesure précise, en contexte, des termes problématiques. La plate-forme joue quant à elle un rôle d'articulation et de lien entre ce qui est fait en autonomie et ce qui est fait en classe, encourageant l'accès aux ressources documentaires, ainsi qu'aux exercices ciblés.

5.4 Synthèse

Les données obtenues au moyen des questionnaires avant le déroulement des tâches nous ont permis de dresser le portrait d'étudiants motivés, qui manifestent un rapport d'intérêt et d'attirance pour le français en tant que langue-culture cible. Ces étudiants évaluent positivement l'enseignement des langues qu'ils ont reçu dans leur scolarité antérieure (en majorité le lycée linguistique et le lycée classique). Comme nous l'avons vu, si les étudiants du groupe LFR3L2 manifestent une moindre assurance, la plupart d'entre eux se voient comme des étudiants méthodiques, organisés et impliqués dans leur formation. Certains d'entre eux, comme en témoignent les réponses obtenues pour les questions ouvertes, sont capables de fournir des discours réflexifs construits, qu'il s'agisse des difficultés qu'ils rencontrent, de l'idée qu'il se font de l'étudiant stratégique, du voisinage linguistique ou des apports et inconvénients de l'ordinateur utilisé à des fins didactiques. A cet égard, si les réponses ouvertes des étudiants sont mesurées et parfois critiques (par exemple les risques de dispersion ou la nécessité d'un accompagnement didactique) on note d'une part leur plaisir quasi unanime à utiliser les supports informatiques, d'autre part, un fort degré d'appropriation de ces outils. Enfin, on peut constater une appréciation largement positive de leur utilisation à des fins didactiques, que ce soit à l'initiative de l'enseignant ou à l'initiative des étudiants eux-mêmes.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage mentionnées par les étudiants avant le déroulement des tâches, nous avons pu noter que ce sont surtout les stratégies relevant des catégories métacognitives et cognitives qui sont le plus souvent citées. Pour la première catégorie, ce sont surtout les stratégies organisationnelles (planification, anticipation) que les étudiants de première année mentionnent, tandis que les étudiants de troisième année (première et deuxième langue) disent recourir plus fréquemment à l'autorégulation (vérification de la performance en cours d'exécution d'une tâche), et à l'autogestion (exposition autonome à la langue cible et capacité de gestion du temps de travail). Les stratégies cognitives les plus couramment citées par les étudiants sont la déduction (LFR1L1, LFR3L1), l'inférence (idem),

la prise de notes (idem) et le transfert des connaissances (LFR1L1, LFR3L2). Dans une moindre mesure, les étudiants indiquent utiliser les stratégies socio-affectives de coopération et de clarification. Ces perceptions coïncident en partie avec certaines des stratégies identifiées par O'Malley et Chamot (1990) comme préférentielles pour la production écrite. C'est le cas de l'autorégulation et de la planification pour les stratégies métacognitives. C'est le cas seulement de la déduction pour les stratégies cognitives.

Les praticiens, qu'il s'agisse des enseignants de la section de français ou des participants à notre recherche, présentent des profils variés en termes de formation et de vécu didactique. La plupart des enseignants de langue française ont suivi une formation à l'enseignement du FLE, tandis que les enseignants de traduction s'appuient d'une part sur leur formation à la traduction, d'autre part sur leur expérience professionnelle en tant que traducteurs ou interprètes. L'une des enseignantes qui a participé à notre projet de recherche présente, en termes de formation, un double profil puisqu'elle a suivi un cursus en traduction-interprétation à la SSLMIT et un cursus de didactique du FLE qu'elle a tous deux validés. Pour les cours de langue française, nous sommes en présence de deux cas de figure différents. Si pour l'ensemble, le principe que nous avons retenu est celui de laisser libre champ aux enseignants dans le choix des thèmes, des outils et des modalités d'utilisation des TICE, dans deux cas (LFR1L1 et LFR3L2) les enseignantes en charge du cours, habituées à l'utilisation des TICE, conçoivent elles-mêmes des tâches TICE en fonction de leur situation d'apprentissage. Dans l'autre cas, l'enseignante en charge du cours de LFR3L1, moins habituée que ses collègues au maniement des outils informatiques, délègue la conception et l'utilisation guidée des tâches à l'enseignant chercheur qui, de ce fait se trouve dans une situation d'observation participante. Les tâches sont créées et réalisées par notre soin en fonction du thème général du cours (l'argumentation) et des objectifs spécifiques déterminés par une demande explicite des étudiants, qui souhaitent une application parallèle des éléments théoriques fournis lors des cours en présentiel. En ce qui concerne les styles d'enseignement, nous avons pu relever que les participants se perçoivent soit comme méthodiques et rationnels soit, et ce, en complémentarité, comme plus « bricoleurs ». L'enseignante de LFR3L1 se situe quant à elle davantage par rapport à l'importance qu'elle accorde aux contenus et à la dimension culturelle des contenus et de la langue cible. Son approche holistique, vise l'intégration de toutes les compétences dans la perspective d'une formation qui soit à la fois de nature intellectuelle (rapport à la connaissance dans une perspective humaniste) et professionnelle (formation pragmatique à l'utilisation des connaissances). Le discours de l'enseignante de LFR1L1 souligne d'une part l'adaptation de son

style d'enseignement en fonction du public et des étapes du cursus, tandis que l'enseignante de LFR3L2, qui se situe entre la rigueur méthodique et la part d'improvisation qu'induit la conception « bricolage » insiste en outre sur le plaisir de concevoir ses activités avec les outils et ressources disponibles sur Internet. Du point de vue du rapport à l'outil informatique, cette enseignante est d'ailleurs la seule à se définir comme technophile, voire techno-dépendante. Les autres enseignants, chercheur participant inclus, se situent comme ni vraiment technophiles, ni vraiment technophobes, ce qui reflète d'ailleurs l'attitude générale des enseignants de la section. En ce qui concerne les participants, les discours relatifs à l'utilisation des TICE peuvent refléter, pour l'enseignante en charge du cours LFR1L1, une conception de l'outil informatique qui restreint son utilisation à une valeur essentiellement pratique, typique d'une conception « outil » du rôle de l'ordinateur. On retrouve également, mais dans une moindre mesure, cette dimension de praticité dans les propos de l'enseignante en charge du cours de traduction de troisième année (TRAD3L1). L'enseignante de LFR3L2 étend quant à elle cette dimension pratique au rôle structurant et stimulant des inputs langagiers qui enclenchent la création de scenarii visant les quatre compétences. Elle note en outre un effet de convergence de l'écran lors de tâches collectives où les documents sont vidéo-projetés. Cette plus-value des outils est également mentionnée par l'enseignant en charge du cours de traduction de première année. De façon générale, les aspects négatifs sont mentionnés en termes d'investissement chronophage pour l'enseignant, notamment le temps consacré à la conception ou à la rétroaction par courriel (LFR3L1), ou bien en termes d'énergie déployée pour coordonner l'activité des étudiants sur la plate forme ou en présentiel (LFR-TRAD1L1). Les TICE peuvent également susciter une certaine frustration : l'utilisation des TICE dans leur potentialité maximale n'est pas toujours possible du fait des contraintes situationnelles (niveau et effectif) ou techniques. L''enseignante de langue française de première année signale que, faute de temps et du fait d'un groupe classe de plus de 50 étudiants, elle doit renoncer à des activités plus ludiques qu'elle proposait les années précédentes avec des groupes moins nombreux.

Les tâches TICE proposées aux étudiants pour le renforcement des compétences en production écrite s'appuient principalement sur le traitement de texte, sur Internet en tant que source de documentation et source des intrants langagiers, et enfin sur la plate-forme Moodle, qui constitue un espace partagé permettant le dépôt des documents et productions ainsi que l'accès aux intrants langagiers. Pour LFR3L2 et LFR1L1, les forums sont utilisés à des fins pratiques, tandis que pour LFR3L1, les forums servent au dépôt des productions ainsi qu'à la rétroaction. Pour les deux premiers cours, la rétroaction est assurée uniquement en présentiel tandis qu'elle

opère uniquement en ligne pour LFR3L1. La tâche principale proposée par LFR1L1 et les ressources annexes proposées par l'enseignante visent un renforcement combiné de la compréhension orale et de la production écrite à partir du compte rendu et de documents audio authentiques. Le compte rendu relève d'un genre scolaire (restituer à l'écrit un monologue oral) qui sollicite toutefois la capacité des étudiants à reformuler pouvant être réinvestie dans le cadre d'une situation de communication authentique (compte rendu de réunion dans une entreprise) ou bien lors de tâches visant l'activité de médiation. Le parcours très complet de l'enseignante alterne des périodes de travail en semi autonomie recourant à la plate-forme et des rétroactions régulières en présentiel. En cela, l'organisation des activités permet, à notre sens, la mise en place d'un guidage autonomisant. Ce dernier s'appuie principalement sur une grille d'autocorrection qui, sur le plan cognitif, stimule et facilite la mise en œuvre de stratégies telles que l'autorégulation, d'identification de problèmes ou d'erreurs, l'autoévaluation et la prise de notes. Ce travail exploite les fonctionnalités « clarificatrices » du traitement de texte par le biais d'un tableau qui incite à la catégorisation des erreurs. En outre, le recours à la grille d'autocorrection pousse les étudiants à exprimer une réflexion de nature métalinguistique évaluée à l'oral, lors de l'examen. Aussi, l'articulation scénarisée du recours aux artefacts et de la rétroaction en présentiel va t-elle bien au delà d'une utilisation purement pratique et mécanique de l'ordinateur. Cette remarque vaut également pour les deux cours de langue et culture de troisième année qui mettent l'accent sur des phénomènes discursifs sur Internet : les échanges polémiques d'internautes au sein d'une communauté intéressée par les aspects pratiques du voyage dans le cas de LFR3L2, l'ironie dans les caricatures satiriques et dans les discours d'internautes qui commentent l'actualité sur les sites de presse en ligne dans le cas de LFR3L1. Pour ces deux cours, les TICE sont exploitées en tant qu'inputs langagiers et culturels qui engagent un travail d'observation, puis de mise en application de stratégies argumentatives. Dans le cas de LFRL2, le fait que l'enseignante, après la phase d'observation et de réflexion, demande aux étudiants de participer directement sur le forum du routard, permet une rétroaction par les locuteurs natifs. Ce type de tâche où l'on sollicite l'action des étudiants sur le support, en partant de situations de communication authentique, constitue un élément clef de tâches orientées sur la perspective actionnelle ou co-actionnelle (Puren, 2004, 2007).

Pour les cours de traduction, les tâches proposées relèvent davantage de cette approche et correspondent, pour reprendre l'expression de Puren (2009), à l'agir social de référence : l'activité professionnelle du traducteur, caractérisée par le recours constant au support informatique, notamment à l'utilisation du traitement de texte et des sources de documentation

disponibles sur Internet, se trouve en partie reproduite par le biais de l'environnement informatisé que des chercheurs tels que Hutchins (1998) ou Vargas-Sierra (2011) définissent sous le terme de « translator's workstation ».
Dans le cas du cours de traduction TRAD3L1, la plate-forme permet de mettre en évidence les contraintes liées à la profession (format, échéances) comme on peut le voir dans l'annexe 23 (annexe 23 : TRAD3L1 – espace Moodle). Dans le cas du cours TRAD1L1, l'enseignant exploite davantage le volet coopératif et le travail en équipe, en assignant, au sein de chaque groupe, les différents rôles des acteurs du métier (réviseurs, traducteurs, responsables de la qualité)[115]. Il est d'ailleurs question pour ce cours de la simulation d'une agence de traduction, et présentée comme telle de façon explicite, au moyen d'un document de travail déposé sur la plate-forme (annexes 20 et 21: TRAD1L1 – Simulation d'une agence de traduction ; TRAD1L1 – Agence transworld). L'outil, structurant, joue un double rôle de liaison et d'archivage puisqu'il permet d'organiser dans des sections distinctes les différentes traductions effectuées d'abord par les étudiants, puis revues collectivement et annotées en présentiel au moyen des outils de suivi des modifications du traitement de texte. L'organisation en section de la plate-forme permet également de laisser apparaître les différentes étapes du processus (première version, révision, traduction définitive) et de marquer le rythme de travail (signalement des échéances au premier niveau).

Le schéma de fonctionnement et d'articulation des étapes du processus traductionnel est homogène pour les trois cours : on passe en effet d'un travail en semi-autonomie (première version de la traduction effectuée par des étudiants en binôme) à un travail de révision en présentiel, qui fournit aux enseignant la possibilité de fournir une rétroaction contextualisée à partir des traductions en cours d'exécution, pour aboutir au dépôt d'une version traduite définitive. Pour chacun des cours, des ressources de documentation pertinente sont proposées aux étudiants, de même que des exercices ou des ressources visant le renforcement des compétences linguistiques, ciblées sur les besoins du traducteur. L'exploitation du potentiel métalinguistique et métacognitif des TICE, en partant à la fois de l'action et de l'observation, caractérise également les tâches TICE mises en œuvre pour la traduction. Comme pour les cours de langue, le travail s'effectue à partir de textes sources authentiques déposés sur la plate-forme Moodle. Ces documents relèvent de genres textuels variés pour les trois cours (brochures, courriers professionnels, notices etc..) et de différents domaines de connaissance

[115] Une vue d'ensemble de l'espace Moodle tel qu'il apparaît aux étudiants peut être consulté en annexe (annexe 19 : TRAD1L1 – espace Moodle)

(tourisme, patrimoine artistique, communication d'entreprise...). A la différence des cours de langue, pour la traduction les forums sont davantage exploités à des fins didactiques pour faciliter le travail de groupe. Pour les trois cours de traduction, les enseignants revisitent en présentiel, avec le recours aux TICE, un exercice traditionnel. En effet, le commentaire de traduction ou traduction argumentée, en exploitant l'effet de convergence de l'écran, suscite, en présentiel, un travail de réflexion collective animé par l'enseignant.

A cet égard, les deux cours que nous avons observés, filmés et analysés témoignent d'une utilisation raisonnée des TICE où le support sert d'une part à alimenter des observations de nature réflexive et collective, et d'autre part à attirer l'attention des étudiants sur des aspects linguistiques, culturels et méthodologiques de la traduction susceptibles de poser problème. Ce recours aux TICE, qui relève d'une perspective socio-constructiviste, dépasse largement une conception exclusivement orientée sur la praticité de l'ordinateur, et permet d'éviter l'écueil d'une mécanisation excessive pouvant être induite par le support informatique. Le cours de première année se caractérise en premier lieu par un effectif important d'étudiants (plus de 50 étudiants). Par le biais du système de vidéoprojection intégré à la salle de classe, deux étudiantes, appartenant à deux groupes différents sont chargées de présenter leurs traductions à l'ensemble du groupe classe ainsi qu'au professeur. Ce dernier, stratégiquement placé en retrait au milieu de travée centrale, orchestre les opérations en adoptant une posture qui relève plus du facilitateur que du dispensateur de savoir. Son regard alterne des étudiants à l'écran et son discours articule plusieurs types d'interventions. Le discours didactique, couplé aux actions concomitantes effectuées par les étudiantes au tableau, se signale par une certaine complexité. S'alternent en effet des temps de lecture du texte source, des pauses sur des éléments problématiques qui sont suivies de questions de l'enseignant visant à solliciter le groupe collectif. S'intercalent également des temps de dictée des choix traductifs adoptés, des instructions techniques et des consignes relatives aux modalités d'annotation du document (par surlignage, codes couleur et/ou par l'insertion de commentaires). En termes de contenu, ce sont surtout les remarques portant sur des éléments linguistiques qui prévalent dans les interventions qu'il s'agisse d'erreurs grammaticales et/ou d'orthographe, d'erreurs de formulation liées au rendu en langue cible. L'enseignant fait également quelques rappels concernant les aspects professionnels liés à la traduction. L'atmosphère générale du cours est à la fois studieuse et détendue. L'enseignant plaisante à plusieurs reprises avec les étudiants mais réussit à canaliser rapidement leur attention. Les déplacements latéraux en milieu de travée lui permettent de solliciter un groupe classe nombreux, qui malgré de brèves périodes de flottement, reste

concentré et répond régulièrement aux questions de l'enseignant. Nous avons remarqué qu'un nombre significatif d'étudiants est équipé d'un ordinateur portable, ce qui permet à ces derniers de manipuler la traduction en cours. Les autres étudiants regardent alternativement l'enseignant, l'écran collectif et, pour ceux qui ont un PC, leur propre écran. Si nous n'avons pas spécifiquement mesuré l'effet de convergence, il est manifeste que la projection sur écran et l'action collective sur le traitement de texte, soutenues par une animation constante de l'enseignant, contribuent à maintenir un niveau de concentration considérable, compte tenu du volume global de l'effectif.

Pour le cours de troisième année, l'environnement didactique est sensiblement le même que pour le cours précédent : derrière le bureau de l'enseignante se trouve l'écran qui sert à projeter les documents de travail. Si les étudiants sont un peu moins nombreux que pour le cours de première année, la disposition de la salle, en travées horizontales, devant le bureau ne favorise pas le travail de groupe et rend difficile potentiellement, le maintien de l'attention. Le cours de troisième année procède en deux temps : une première partie de la séance est consacrée à une rétroaction visant l'ensemble de la classe, puis une deuxième partie porte sur la traduction d'un communiqué de presse effectuée par un binôme d'étudiants. La première partie de la séance est caractérisée par une approche directive et relève d'une pédagogie magistrale. La rétroaction, normative, s'appuie d'une part sur la grille d'évaluation mise à disposition en début d'année et d'autre part sur l'ouverture de trois traductions effectuées antérieurement. Le discours, de nature monologale, porte principalement sur le respect des échéances et des formats demandés par les clients. L'accent est mis sur la dimension professionnelle, les rôles et la responsabilisation des différents acteurs du métier. Il est question notamment du rôle du réviseur et des conséquences immédiates de son travail sur le traducteur, chargé de l'élaboration du produit traduit définitif. L'enseignante souligne le fait que la subsistance d'erreurs d'inattention ou de coquilles entraîne un ralentissement du processus qui aboutit à la livraison de la traduction au client. Cependant, le ton ferme des observations s'accompagne, ici aussi, d'une atmosphère de travail détendue qui, manifestement, n'inhibe pas la participation des étudiants pendant la deuxième phase de la séance. Pour cette deuxième phase de la séance, la posture de l'enseignante évolue vers une approche heuristique, ponctuée, comme pour le cours précédent, par des questions adressées soit au groupe classe, soit aux étudiants auteurs de la version traduite du document. On note également le déplacement de l'enseignante qui quitte le bureau pour se positionner plus en retrait. Dans cette deuxième phase, la dynamique des échanges se caractérise par des temps d'interventions accrus pour les étudiants. Cette augmentation du temps de parole est facilitée

selon nous par un effectif moindre par rapport au cours précédent, ainsi qu'à l'absence de séquences consacrées, pendant la traduction, aux manipulations et instructions techniques (dictée de solutions, annotations) qui laissent plus d'espace à la réflexion collective. Le discours didactique de l'enseignante est marqué, pendant cette phase, par l'accent mis sur la contextualisation du document. Cette contextualisation entraîne l'identification d'un problème à partir du titre du document source, lequel entraîne le recours à la stratégie de recherche documentaire. Dès lors, l'enseignante sollicite les étudiants qui contribuent à l'éclaircissement du sens en exposant les résultats de leurs recherches (effectuées en autonomie avant le cours). L'observation des cours de traduction active nous permet de constater que la dimension culturelle est présente dans les textes source qu'il s'agisse du rapport concernant le comportement et les habitudes des touristes chinois, ou du domaine de connaissance visé par le texte à traduire du cours de troisième année. En effet, le texte source porte sur une manifestation culturelle qui concerne les savoir-faire lié au travail de recherche artistique sur la céramique.

Dans les deux cas, l'accent est mis sur le versant professionnel et le versant linguistique (lexique, sens et rendu en langue étrangère). Sur le plan cognitif, le guidage opéré par les enseignants porte sur l'identification des problèmes et leur résolution progressive, en faisant appel à la réflexion pour le cours de première année, en mettant l'accent sur la recherche documentaire pour le cours de troisième année. Il est évident que l'examen des pratiques à partir de deux cours filmés ne permet pas d'aboutir à des conclusions. Pour ce faire, il serait nécessaire d'observer plusieurs cours des mêmes enseignants en début, en milieu et en fin de semestre. En effet, nous avons pu constater, lors d'une observation précédente (non filmée) d'un cours de troisième année, que le schéma de fonctionnement en présentiel était similaire au cours de première année (deux étudiants présentent et justifient au tableau leurs versions traduites). Cependant, l'intérêt du protocole d'observation sur le terrain est évident car ce travail *in situ* permet de dégager, en prospective, des patterns qui rendent compte de pratiques didactiques assistées par ordinateur qui témoignent de l'utilisation réelle (*vs.* de l'utilisabilité) des artefacts informatiques. Ce type de recherche écologique (Van Lier, 1999, 2000) ou de terrain (Bronckart, 2005 ; Schneuwly, 1994) fournit un complément de nature qualitative qui permet de compenser l'interprétation parfois problématique des données quantitatives.

C'est le cas des données relatives aux stratégies perçues par les étudiants avant et après les tâches, qui incitent à la prudence. En effet, les questionnaires, en premier lieu, ne nous permettent pas de mesurer l'écart entre les perceptions et les actions réelles mises en place par les étudiants. En outre, les variables qui entrent en jeu (entre autres, des différences

individuelles, de la nature et des modalités des tâches), ne permettent pas d'obtenir des données à valeur empirique. Enfin, les résultats obtenus peuvent être affectés par le protocole adopté. En l'occurrence, les modifications apportées au questionnaire pour évaluer les évolutions relatives aux stratégies peut avoir influé sur les valeurs obtenues. Ces résultats bruts sont parfois difficiles à interpréter. C'est pourquoi, nous partons de constats et de perceptions d'étudiants qui, dans la perspective heuristique dont procède notre recherche, permettent surtout de susciter des interrogations quant à la dimension cognitive des deux compétences visées.

Dans l'ensemble, nous avons pu observer que les catégories de stratégies les plus fréquemment mentionnées par les étudiants après le déroulement des tâches restent les stratégies métacognitives, suivies des stratégies cognitives. Cependant, pour le groupe LFR-TRAD3L1, les stratégies socio-affectives semblent jouer un rôle plus important, notamment pour la traduction. Cette évolution pourrait s'expliquer en partie par les modalités de travail, en binôme, mises en place par l'enseignante en charge du cours et supportée par l'usage des forums. Une autre remarque d'ensemble concerne d'une part la baisse globale significative des valeurs après le déroulement des tâches et met d'autre part en évidence des valeurs généralement plus importantes concernant les stratégies perçues pour la traduction active. Cette évolution peut être due, en partie au changement de forme du questionnaire, en partie à la possibilité de stratégies automatisées et en quelque sorte « routinisées » par la pratique.
Certaines baisses de valeurs sont particulièrement significatives pour chacune des catégories de stratégies. Pour les stratégies métacognitives, cette baisse des valeurs affecte surtout l'autoévaluation et l'autorégulation (pour les trois groupes) et l'attention (TRAD3L1). Abstraction faite de cette baisse, ce sont les stratégies de planification et d'anticipation qui sont les plus souvent mentionnées pour les trois groupes. La deuxième stratégie mentionnée est l'autogestion (TRAD1L1); l'identification du problème ainsi qu'une stratégie que nous avons ajoutée en nous inspirant des travaux de Moirand (1979), à savoir l'adaptation à la situation de communication (TRAD3L2 et LFR3L1). Cette stratégie, qui précède les manipulations langagières, implique un travail réflexif sur l'intrant langagier et peut, en cela, être associée à la planification. C'est pourquoi, nous la concevons comme une stratégie métacognitive. L'adaptation à la situation de communication, qui vise l'identification du scripteur et du destinataire, peut se trouver stimulée par des tâches en situation d'interaction authentique telles qu'elles ont été proposées pour les cours de troisième année. Cette stratégie, qui gagnera à faire l'objet d'études approfondies constitue toutefois une piste de travail et une option pertinente dans la perspective d'une préparation à la compétence traductionnelle. Notons d'ailleurs que,

pour la traduction, cette stratégie est perçue par les étudiants comme la deuxième stratégie la plus utilisée après le recours à la planification.

En ce qui concerne les stratégies cognitives mises en place pour la production écrite, les valeurs qui baissent de façon significative concernent surtout la déduction, le recours à la langue maternelle et l'inférence. Pour la deuxième stratégie, les valeurs étaient déjà basses avant le déroulement des tâches, ce qui, d'une part tendrait à confirmer la nécessité pour les étudiants de s'éloigner de la langue maternelle pour penser en langue cible et qui, d'autre part, souligne les risques du voisinage linguistique, perçus par les étudiants en début d'année. En revanche, la prise de notes, la documentation, le transfert et l'élaboration apparaissent dans la hiérarchisation, comme les stratégies cognitives les plus citées. Pour les deux dernières stratégies, nous avons avancé l'hypothèse que l'afflux d'informations disponibles sur internet pouvait effectivement mobiliser l'aptitude à donner du sens aux connaissances antérieures en les associant aux nouveaux intrants langagiers, conditionnant ainsi le processus de transformation des informations en connaissances. Ces deux stratégies peuvent jouer un rôle moteur dans un environnement TICE et contribuer à leur utilisation dans une perspective non mécanique. En ce qui concerne la traduction, la documentation est perçue comme une stratégie centrale pour les trois groupes, suivie de l'élaboration, de l'inférence et de la déduction. Notons que le recours à ces deux dernières stratégies répond à la nécessité de mobiliser les aptitudes réceptives nécessaires à la compréhension fine du texte source. Enfin, nous relevons que la résolution de problèmes, présentés par certains traductologues comme une stratégie courante (Gil-Bardaji, 2010), est, à l'unanimité et de façon très significative, perçue par les étudiants comme la stratégie cognitive la moins utilisée soit parce qu'elle n'est pas perçue comme telle par les étudiants, soit parce qu'elle est envisagée comme un cas de figure ou une situation pouvant se présenter au traducteur et non comme une stratégie en soi.

En ce qui concerne les stratégies socio-affectives, la baisse générale des valeurs après le déroulement des tâches de production est également sensible. Les deux stratégies les plus mentionnées sont la clarification et la coopération pour les trois groupes. En outre, comme pour les deux autres catégories, les valeurs sont toujours plus élevées pour la traduction que pour la production. En ce qui concerne spécifiquement la traduction, le fait que les valeurs obtenues pour la coopération sont plus élevées pour la traduction, notamment pour le cours de première année, pourrait nous inciter à examiner de plus près les effets du travail de groupe proposé par l'enseignant, supporté par les outils de communication intégrés à la plate-forme Moodle.

En ce qui concerne la perception du rôle des TICE, les étudiants mentionnent d'ailleurs la

coopération comme une stratégie pouvant être affectée, a contrario, par le passage à une traduction effectuée sur support papier. D'une manière générale, les étudiants attribuent aux tâches TICE qui leur ont été proposées une amélioration globale de leur méthodologie de travail, dans une large majorité pour la production, à la quasi unanimité pour la traduction. D'ailleurs l'appréciation positive de l'utilité des tâches TICE pour les deux compétences est évidente. Cette utilité des tâches TICE est surtout perçue en termes d'amélioration de la méthodologie de travail et de la préparation linguistique, beaucoup moins pour ce qui a trait à la préparation culturelle. Les réponses qualitatives qui précisent ces appréciations des tâches TICE mettent en évidence un jugement mesuré pour la production écrite, avec quelques notations en faveur de la traduction sur support papier et/ou la mention d'inconvénients des TICE (effet dispersif, vérificabilité des sources documentaires). Les modifications introduites par les TICE sont en revanche conçues comme très largement positives pour la traduction, avec des discours moins construits, une réflexivité moindre, pouvant du reste être attribué à la lassitude des étudiants (il s'agit du dernier item du questionnaire). Les stratégies identifiées comme potentiellement modifiables du fait d'un changement de support, sont pour les deux compétences, la documentation, l'autogestion, l'autorégulation, l'attention et dans, une moindre mesure, la coopération. La documentation et l'autorégulation sont liées puisque la recherche documentaire en ligne vient soutenir la vérification, par l'étudiant, de sa performance langagière. Or, cette vérification est facilitée par les outils de correction, de mise en évidence des erreurs et d'annotations intégrés au traitement de texte. L'autogestion est conçue comme facilitée en termes de rapidité et d'efficacité du processus traductionnel, lui même facilité par les ressources de documentation en ligne. En outre, notons que la structuration sur la plate-forme adoptée par l'enseignante du cours de troisième année (première langue) qui place au premier niveau pour chaque traduction, les consignes, les échéances et formats peut jouer en partie, par incitation indirecte, sur le renforcement des compétences organisationnelles. En revanche, en ce qui concerne la production, l'attention (générale/dirigée) est soulignée par quelques étudiants comme une stratégie modifiée négativement par les TICE; ce qui tendrait à accentuer la perception du risque de dispersion ou d'un rapport superficiel au texte quand ce dernier est présenté sur un support électronique. C'est d'ailleurs ce que disent en substance des étudiants qui ont comparé, à l'initiative de leur enseignant, une traduction effectuée sur support électronique et une traduction effectuée sur support papier.

Les discours réflexifs des enseignants de langue française quant aux tâches conçues pour la production écrite portent en premier lieu sur des contraintes fortes qui motivent en partie le

recours aux TICE. L'enseignante du cours de première année souligne le nombre important d'étudiants, leur niveau et la réduction des heures de cours. Sa collègue de troisième année (deuxième langue) motive la conception des tâches TICE en signalant le caractère artificiel de certaines pratiques de classe traditionnelles en présentiel telles que la rédaction de courriers. En outre, l'enseignante part du constat d'un groupe initialement peu dynamique. Enfin, pour le cours de troisième (première langue), l'utilisation du support informatique répond à la requête d'étudiants qui souhaitent explicitement une application en parallèle des théories sur l'argumentation abordées lors du cours magistral. L'enseignante du cours LFR3L1, qui, en fonction de son programme et de ses objectifs délègue la conception au chercheur, observe en outre une difficulté des étudiants à adopter vis à vis de la langue cible une attitude réflexive de nature métalinguistique.

Pour les trois cours, les enseignantes se montrent satisfaites des résultats obtenus par leurs étudiants. En ce qui concerne les effets des TICE observés par les enseignantes, pour la première année, c'est surtout la dimension pratique des outils qui est soulignée. L'enseignante signale néanmoins des progrès chez ses étudiants ; ce, en termes de clarté de l'expression. Elle souligne également le fort investissement en temps de préparation et de correction qu'implique l'utilisation des outils informatiques. Le soin quasi perfectionniste qu'elle apporte à la rétroaction procède de la projection d'attentes externes. Sur le plan des pratiques, si le cours (utilisation des artefacts comprise) semble planifié et très structuré sur le plan méthodologique, l'enseignante fait état de réajustements en cours de route, notamment sur les modalités de rétroaction lorsqu'elle passe d'une rétroaction sur plate-forme à une rétroaction par courriel. Les ajustements peuvent également porter sur la forme des documents qui supportent son parcours lorsqu'elle apporte des modifications à la grille d'autocorrection. Typique d'une conception « bricolage », ces modifications en cours de route ne sont donc pas incompatibles avec une conception didactique initiale rigoureuse et méthodique. Pour le cours de troisième année (deuxième langue) l'enseignante note que les tâches ont eu un effet évident sur la motivation et le changement d'attitude du groupe. Selon la praticienne, cette motivation s'est traduite aussi bien par une augmentation quantitative de la participation sur la plate-forme que sur une dynamisation des échanges en présentiel, avec, en particulier, une participation soutenue d'étudiants dont le niveau de départ était plus faible. La nature de la tâche qui a été proposée par l'enseignante, qui prévoit la participation des étudiants à une communication authentique avec des natifs, a eu un effet désinhibant. C'est d'ailleurs sur ce point fort de la tâche qu'insiste l'enseignante. Dans son discours, l'apport des outils va au delà de la seule utilité pratique : l'enseignante note en effet des changements dans l'écriture sur traitement de texte qui

la poussent à suggérer une utilisation combinée des deux supports. Pour le cours de troisième année (première langue), c'est surtout sur la dimension culturelle que porte le discours de l'enseignante. Cette dernière se montre globalement satisfaite des résultats obtenus et pointe des aspects problématiques de la tâche, notamment la nécessité d'une plus forte contextualisation des intrants langagiers. En effet, elle associe implicitement la moindre réussite de la première partie de la tâche, à savoir l'identification des ressorts de l'ironie à partir de caricatures, au fait que le bagage de connaissance encyclopédique des étudiants aurait demandé un travail de décryptage des implicites culturels sur lequel nous n'avons pas suffisamment insisté. Toutefois, l'enseignante souligne que le fait de ne pas inscrire l'ironie dans une culture spécifique de l'argumentation a pu faciliter l'expression spontanées des étudiants, conçus en tant que personnes, au delà de leur culture d'appartenance. Enfin, nous avons noté lors de l'entretien un recours constant à des réponses formulées sous la forme de questions s'adressant aussi bien au chercheur à qu'à elle-même. Cette interrogation est typique d'une conception heuristique et non normative de la didactique qui dénote le souci d'inscrire la réflexion sur les TICE au delà de la dimension technique et toujours en fonction des données situationnelles.

En ce qui concerne les discours rétrospectifs des enseignants en charge des cours de traduction active, ces derniers, à l'instar de leurs collègues des cours de langue et culture françaises se montrent eux aussi satisfaits des résultats obtenus avec les tâches qu'ils ont proposés.
L'enseignant qui dispense le cours de première année insiste sur le caractère responsabilisant et autonomisant des supports. Le praticien, souligne que le fait de placer les étudiants au tableau, en situation d'argumenter leurs choix devant le groupe classe (au moyen de la projection des traductions sur écran) permet une réflexion et une prise de conscience collectives qui situe le discours sur l'action didactique au delà de la seule vocation technique des outils. En effet, l'enseignant inscrit la responsabilisation des apprentis-traducteurs dans une optique formative qui renvoie à des valeurs éducatives et sociales telles que la citoyenneté. En ce qui concerne les outils proprement dit, le praticien souligne le rôle central de l'accompagnement dans l'acquisition d'une réflexivité appliquée à la recherche documentaire en ligne. Le volet professionnalisant ainsi que le versant social et métacognitif connotent, chez le praticien, un positionnement socio-constructiviste, spécifiquement orienté sur la pédagogie de projet et la pédagogie de l'erreur. En effet, nous avons relevé le choix d'exploiter la plate-forme pour soutenir une tâche relevant de la simulation globale. Sur le plan technico-pédagogique, le praticien mentionne des difficultés initiales dans l'appropriation, non rédhibitoires et vite dépassées par le potentiel stimulant et créatif des TICE. Cependant, en ce qui concerne la plate-

forme, l'enseignant suggère des améliorations en termes de flexibilité ergonomique.

L'enseignante en charge du cours de troisième année (première langue) insiste elle aussi sur la dimension professionalisante de son approche. Dans l'ensemble, son discours prend un accent plus normatif que celui de son collègue, notamment en termes d'adéquation aux comportements à adopter en situation professionnelle et insiste sur la nécessité d'intégrer ces aspects à l'enseignement de la traduction. Pour ce cours également, la démarche de départ est celle de la simulation globale. Comme son collègue, la praticienne utilise la plate-forme pour reproduire le fonctionnement d'une agence de traduction. Toutefois, de son côté, elle note que certaines fonctionnalités de l'outil (telles que les étiquettes) lui permettent de mieux structurer son cours. En effet, les étiquettes lui permettent, pour chaque traduction, de placer au premier niveau, immédiatement visibles, les consignes et les échéances de livraison. La praticienne insiste sur son souci de responsabiliser les étudiants en mettant l'accent sur la crédibilité professionnelle de l'apprenti traducteur. Dans son discours, le recours aux technologies est présenté comme indissociable de l'activité traduisante en situation professionnelle. L'enseignante qui insiste sur le rôle central de la documentation électronique et de l'accompagnement didactique dont elle doit faire l'objet, associe la qualité des traductions effectuées par ses étudiants à leur habileté dans la recherche documentaire assistée par ordinateur.

Pour le cours de traduction de troisième année (deuxième langue), l'enseignante associe elle aussi, et ce, explicitement, les progrès significatifs de ses étudiants à une bonne appropriation des techniques de documentation électronique. La praticienne en charge du cours insiste moins de façon explicite sur le volet professionnalisant. Néanmoins, elle envisage chaque traduction en tant que projet, comme on peut le voir dans la façon avec laquelle elle a organisé son espace sur la PF (annexe 22 : TRAD3L2 – espace Moodle). À l'instar du cours de première année (TRAD1L1), la professionnalisation prend pour ce cours un accent moins directif et plus flexible. Cette flexibilité dans l'approche peut également être signalée dans le principe de l'essai-ajustement à associer à une approche qui relève du bricolage, au sens positif où nous l'entendons. En effet, après avoir observé des carences chez ses étudiants sur le plan de la compétence linguistique, l'enseignante passe d'une rétroaction collective sur la plate-forme à une rétroaction individuelle en utilisant le courriel. Comme pour le cours de langue française qu'elle assurait au premier semestre, la praticienne conçoit davantage le rôle des supports informatiques en termes de praticité. Elle observe enfin un fort degré de participation des étudiants lors des cours en présentiel, sans associer toutefois la bonne dynamique du groupe à

la projection des traductions en vue de leur commentaire collectif. A notre sens, la dynamique et le rythme du cours, supportés par l'utilisation combinée de plusieurs outils technologiques, constitue un apport majeur des TICE qui va bien delà de la seule dimension pratique mise en valeur par l'enseignante, puisqu'elle implique une incrémentation de la motivation et tend à agir sur la distribution des connaissances et compétences. Toutefois, ces observations qui émergent, non seulement des discours rétrospectifs des enseignants mais de l'ensemble des données, imposent aussi bien une prudence salutaire que la mise en place de protocoles empiriques plus aboutis en vue de vérifier et valider le bien fondé de ce qui, pour l'instant, ne sont encore que des hypothèses de travail.

5.5 Pistes et propositions prospectives

5.5.1 Perspectives pour la didactique de la production écrite

En partant de ce que nous avons pu observer sur le terrain, pour la production écrite comme pour la traduction, les tâches, les pratiques didactiques assistées par ordinateur, et les discours qui les accompagnent tendent à présenter des usages raisonnés, pertinents et équilibrés des technologies.

Pour la production écrite, s'il nous manque des données concernant les cours de première année deuxième langue et les cours de deuxième année de triennale (première et deuxième année), se dégagent des choix didactiques marqués par une progression cohérente. Le cours de langue Française de première année s'appuie sur une autonomisation progressive des étudiants. L'enseignante qui, sans consignes ni programmes contraignants, conçoit de façon autonome l'ensemble de son parcours parvient à équilibrer, en dépit des effectifs importants et d'un niveau de départ faible, le travail sur la dimension linguistique (aspects de bas niveau et de haut niveau), le travail sur la dimension méthodologique et/ou cognitive (stimulation et guidage de l'auto-régulation, de l'identification des erreurs à la mise en œuvre, lors de l'évaluation, d'un discours réflexif sur la méthodologie de travail), et le travail sur la dimension culturelle (contextualisation en présentiel des intrants langagiers, tous de nature authentique et liés à des sujets de société). Les deux cours de troisième année, sans renoncer à une rétroaction sur les aspects formels de bas niveau, centrent davantage les contenus sur l'observation de la langue en situation de communication authentique, de nature métalinguistique et métacognitive. L'accent est mis sur l'importance de la dimension culturelle dont le repérage fin par les étudiants permet une meilleure compréhension des mécanismes rhétoriques d'argumentation ; lesquels peuvent

être caractérisés par de possibles effets de sens (ironie, et ou provocation). Dans tous les cas, les supports informatiques ne sont pas utilisés de façon mécanique mais exploitent la possibilité d'accéder à des documents qui situent la production par rapport à une situation de communication authentique. A notre sens, il pourrait être intéressant de développer, pour les cours de troisième année des parcours qui s'inspirent de la perspective actionnelle et du principe de didactique invisible (Puren et ollivier, 2010 ; Ollivier, 2011) en gommant ponctuellement le rapport étudiant évalué /enseignant évaluateur. Après un travail d'observation et de contextualisation, le caractère désinhibant de ces pratiques d'écriture en situation de communication authentique permet en outre la mise en oeuvre de pratiques scripturales socialement et culturellement situées, qui permettent aux étudiants de comprendre, en participant, les ressorts de l'argumentation. Pour les étudiants de troisième année première langue, ce type de parcours pourrait faire l'objet d'une contextualisation théorique conséquente. Dans une perspective socio-constructiviste, un travail de préparation mené en amont pourrait s'appuyer sur une recherche documentaire par groupes, portant sur des aspects théoriques tels que l'ethos discursif, l'intertextualité, l'énonciation, et la modalisation, en demandant aux étudiants de fournir des exemples concrets extraits à partir de commentaires d'Internautes. Une deuxième phase de ce parcours pourrait consister en une participation des étudiants, guidée par l'enseignant, aux fils de discussion qui font suite aux articles de presse publiés en ligne. Ces pistes didactiques relèvent, sur le plan théorique, d'un courant qui s'est progressivement affirmé depuis le début des années 2000. En effet, l'exploitation didactique des TICE, dans une perspective purénienne co-actionnelle vise, au moyen de tâches concrètes, à lier davantage l'agir didactique et l'agir social de référence. D'autres recherches, en remettant au goût du jour les théories de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1980, 1984), accordent une place importante à l'imprégnation des phénomènes discursifs et réhabilitent les théories acquisitionnelles (Kraschen, 1984). De récents articles sur les usages didactiques des réseaux sociaux en ligne ou sur les apprentissages informels témoignent de cet engouement. Toutefois, Mangenot (2011) émet un bémol à cet enthousiasme en rappelant, à juste titre, que ces apprentissages informels ne concernent qu'une rare catégorie d'apprenants, capables de fonctionner en autodidaxie. Dans une situation universitaire, qui relève d'un cadre formel, nous pourrions gagner à intégrer, à certains moments (non sur l'ensemble de l'apprentissage), une exposition « naturelle » à la langue culture cible, suivie d'un regard réflexif sur les pratiques discursives des locuteurs natifs. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce contact favorise l'intégration de certains schèmes mentaux et/ou de certaines structures en langue cible. Si l'on se place dans une perspective de préparation et de renforcement des compétences langagières productives visant à

étayer la compétence traductionnelle, l'exposition des étudiants à une communication authentique en français pourrait être bénéfique car elle pourrait faciliter la pensée en langue cible. Cette intégration des schèmes mentaux et linguistiques est d'autant plus sensible lorsque le voisinage linguistique est susceptible de gêner l'idiomatisation de l'expression. Cela étant, ce type de tâches et les théories qui les sous tendent ne peuvent en aucun cas se suffire à elles-mêmes. En effet, dans notre situation didactique, il nous paraît difficile de faire l'économie de tâches qui stimulent les capacités métacognitives et métalinguistiques des étudiants. La mise en œuvre de telles atttitudes réflexives au moyen des tâches conçues est d'autant plus nécessaire avec les TICE, pour des raisons liées aux possibles effets dispersifs des technologies ou bien aux risques d'autoréférentialité, de reproduction de schèmes d'actions algorithmiques (Linard, 2003). En somme, nous pouvons avancer que la formalisation des objectifs et contenus d'apprentissage, la conception des tâches en amont, l'évaluation en aval des compétences langagières, gagnent à articuler l'intégration des schèmes mentaux et les structures linguistiques de la langue cible, en équilibrant l'utilisation spontanée de la langue et l'analyse critique de langue cible d'une part et des moyens mis en œuvre pour se l'approprier, d'autre part. A cet égard, sans proposer des tâches de guidage (sujettes à prudence, compte tenu des facteurs individuels), de simples questionnaires mis en ligne à des fins didactiques, peuvent, en début et en fin de parcours, sensibiliser les étudiants à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ce aussi bien pour la production écrite que pour la traduction.

5.5.2 Perspectives pour la didactique de la traduction

Nous avons pu constater que les volumes importants d'effectif conditionnaient de façon significative les pratiques de classe en présentiel. A cet égard, les deux enseignants concernés (cours de traduction active de première année et de troisième année) déploient beaucoup d'énergie et des stratégies a posteriori efficaces pour amener les étudiants, bien que nombreux, à se concentrer et à participer. Nous avons également vu que l'augmentation des temps de parole était manifeste pour le cours de troisième année (première langue) où les étudiants sont relativement moins nombreux que pour le cours de première année. Si l'on part de ces constats, il est légitime de se demander s'il ne serait pas plus profitable pour les étudiants d'avoir un peu moins d'heures de cours et d'être regroupés dans des effectifs réduits comptant, idéalement de 15 à vingt étudiants. Les heures de cours étant mieux employées et permettant davantage de participation et de rétroactions ciblées, il n'est pas absurde d'avancer que la réduction d'heures, en des proportions raisonnables, serait bénéfique aussi bien pour les enseignants que pour les

étudiants. Cependant, ces choix qui affectent l'ensemble des cursus, dépendent de décisions politiques au sein de l'établissement et requièrent une phase de concertation impliquant l'ensemble des intéressés. Cela dit, le recours aux technologies dans des modalités hybrides pourrait permettre par le biais d'une alternance de séances en présentiel et de temps de travail tutoré à distance, de répondre en partie aux problèmes et contraintes situationnelles. Sur le plan didactique, certaines des données que nous avons présentées nous laissent supposer que la réorganisation, assistée par le recours à la plate-forme Moodle, des temps de travail est tout à fait envisageable. Certains aspects peuvent en effet faciliter la mise en place de modules expérimentaux, en partant d'une classe pilote. Rappelons que les étudiants sont tous globalement familiarisés avec les outils informatiques, qu'ils ont plaisir à les utiliser et qu'ils évaluent positivement, en majorité, les tâches qui ont été conçues pour eux sur la plate-forme. En outre, nous avons vu que les enseignants n'ont pas rencontré d'obstacles techniques rédhibitoires et qu'ils ont pu mettre à la disposition de leurs étudiants, en les structurant efficacement, des consignes, des contenus, des documents de travail, et des documents d'appui adaptés aux objectifs du cours et au niveau des étudiants. Nous avons également pu constater que le schéma global de fonctionnement des cours ainsi que les tâches effectuées associent l'action (individuelle et collective) à une réflexivité salutaire, notamment en termes de rétroaction sur les traductions et de guidage de la recherche documentaire. Pour l'enseignant de traduction, le recours à la simulation professionnelle s'accompagne également d'un versant éducatif, formatif qui s'inscrit en complémentarité de l'approche par compétences. Enfin, d'un point de vue plus prosaïque, la plate-forme est gratuitement hébergée par l'université et peut, avec le concours des informaticiens de la SSLMIT évoluer vers plus de souplesse, intégrer des fonctionnalités nouvelles en fonction des besoins observés après usage.

Pour ces raisons, il nous semble pertinent de proposer une expérience pilote de formation ou de module hybride qui repose sur des conditions d'ensemble favorables. Bien entendu, il s'agira d'établir plus en détail un cahier des charges et/ou un dossier de conception afin d'argumenter, auprès des décideurs, le bien fondé d'un tel type de formation. Plus modestement, le travail de conception dont nous présentons ici les principes directeurs est basé sur le modèle de la télé-collaboration. Fortement guidé par les recherches valorisant l'enseignement-apprentissage centré sur les tâches, résolument centré sur l'équilibre entre professionnalisation et valeur éducative, le projet que nous aimerions voir naître prévoit en outre la mise en relation avec un ou plusieurs partenaires français. L'insertion de ce volet collaboratif bilatéral permettrait d'une part de mettre en contact des étudiants natifs italiens et français, de tirer le meilleur parti du voisinage linguistique. La configuration pourrait être la suivante : deux équipes françaises et

italiennes ont pour objectif de traduire deux textes. L'équipe italienne doit traduire de l'italien vers le français, l'équipe française doit traduire du français vers l'italien. Les étudiants italiens rédigent une première version de la traduction, que révisent les étudiants français. Et vice-versa pour les étudiants français. Ce travail de traduction collaborative peut s'appuyer, comme pour les cours de traduction que nous avons analysés, sur un recours combiné au traitement de texte et aux fonctions de dépôt de documents sur la plate-forme. Rien n'interdit de fonctionner sur le modèle de consignes et instructions retenu par l'enseignante du cours de troisième année, si l'on souhaite accentuer le volet professionalisant. Pendant le processus, les étudiants italiens et les étudiants français peuvent faire appel à leurs homologues pour vérifier une source documentaire, s'assurer de l'idiomaticité d'un segment traduit, préciser si nécessaire les implicites culturels contenus dans le texte source, débattre de l'utilisation d'un terme ou réfléchir conjointement sur la structure globale du texte source. Ce type de tâches, effectuées à distance présente, selon nous, l'avantage d'une utilisation non mécanique des technologies qui favorise un travail collectif de nature métacognitive et métalinguistique. Ces échanges peuvent s'appuyer sur les fonctionnalités de communication à distance, synchrones (chat, vidéoconférence) ou asynchrones (forums de discussion) intégrées à la plate-forme Moodle. Les interactions peuvent également avoir lieu pendant le cours en présentiel, dans chacune des deux universités partenaires. En effet, nous envisageons le maintien et l'articulation du travail sur la plate forme en complémentarité du cours en présentiel, comme c'est le cas par exemple du projet Galanet[116]. Il reste bien évidemment à préciser la nature des tâches, le rôle et les modalités de la rétroaction en ligne, la place et les fonctions des enseignants dans le scénario. Cela étant, notre propos n'est pas ici de fournir un dossier de conception mais de fournir des orientations didactiques, de proposer des réponses à la situation de sureffectif que nous avons décrite. Cependant, les choix didactiques que nous venons de proposer ne relèvent pas de la science-fiction car de tels projets de télé-collaboration existent déjà dans le domaine de la didactique des langues (projets Galanet, Forttice[117], le Français en première ligne[118] et bien d'autres encore dans les sphères de recherche anglosaxonne...), mais aussi dans le domaine de la traduction littéraire (projet Traduxio[119]). Outre d'indéniables apports en termes de didactique, ces projets présentent l'avantage de séduire les décideurs car leurs objectifs sont fortement

[116] Une présentation de ce projet financé par la commission européenne est disponible à l'adresse: http://www.galanet.be/

[117] Une présentation de ce projet qui prévoit la conception et l'utilisation à distance de tâches TICE est disponible à l'adresse : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_forttice

[118] Une présentation de ce projet de recherche action, mis en place par l'université Grenoble 3 est disponible à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

[119] Une présentation du projet est disponible à l'adresse : https://github.com/benel/TraduXio/wiki

tournés sur la professionnalisation de la formation. Enfin, l'apport de telles initiatives est également à concevoir en termes de réseautage des établissements, de mise en contact des enseignants, et de matière première pour la recherche. Les interactions qui ont lieu sur la plate-forme, les processus en œuvre et les produits (les traductions annotées par strates, mises en commun) constituent des données à exploiter dans une perspective multidisciplinaire par des linguistes, des didacticiens, des anthropologues, des informaticiens etc. L'analyse conjointe par observation écologique (Van Lier, 1999, 2000) des pratiques en présentiel et des pratiques de tutorat en ligne peut également constituer une suite logique à notre travail.

5.5.3 Perspective pour la recherche

Pour revenir à notre recherche, il nous paraît important de souligner le rôle essentiel de l'observation des cours de traduction. Au moment de concevoir notre projet de recherche, nous n'avions pas prévu le recours à ce protocole de recueil de données. En outre, le principe d'honnêteté intellectuelle nous conduit à reconnaître que l'objectif initial de l'observation des séances de traduction ne prévoyait pas l'analyse de ces données mais répondait simplement au besoin de mieux comprendre le schéma de fonctionnement des cours de traduction. Lors du premier cours observé, nous avons toutefois conçu l'intérêt et la pertinence des données pour notre recherche car leur examen permet de compte des pratiques et des discours réels qui accompagnent l'utilisation didactique des TICE pour les deux compétences. L'analyse des cours filmés s'est donc avérée précieuse, en complément des données quantitatives sur les stratégies d'apprentissages parfois difficiles à interpréter, en tout cas sujettes à prudence, du fait notamment de l'écart potentiel entre le « dit » et le « fait ».

En ce qui concerne les perspectives de recherches, il paraît également intéressant de prolonger notre enquête par une démarche longitudinale ; c'est à dire en suivant un groupe d'étudiants de la première année de licence à la fin du cursus, en intégrant des phases d'entretiens collectifs et individuels. Dès lors, en analysant les tâches TICE produites, les documents d'appui et les pratiques de classe en présentiel, il serait possible d'avoir une idée plus précise de la progression des cours de production écrite et de traduction active. Il pourrait également être intéressant de comparer, sur les trois années de la triennale, les pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction passive et celles mises en œuvre pour la traduction active, en observant plusieurs séances de chaque cours pour les deux compétences.

Enfin, pour l'ensemble des cours il nous paraît pertinent d'organiser au sein de la section (en début et fin d'année), des ateliers de retours de pratiques concrètes où les enseignants pourraient

montrer à leurs collègues, au moyen d'une vidéo projection, les tâches réalisées et effectuées par leurs étudiants. Ce type d'échange et de retour sur des pratiques concrètes permet d'une part de réfléchir à une meilleure articulation et une meilleure progression entre les cours des différentes années et pourrait stimuler de nouvelles idées, des pistes pour améliorer et/ou simplement réajuster les tâches conçues, avec ou sans TICE ; et ce, toujours en fonction des objectifs, des besoins et des contraintes. Un projet de recherche-action ambitieux concernant la réflexion collective sur les pratiques pourrait s'intéresser, d'une part aux discours méta-didactiques des praticiens, en filmant et en analysant ces séances. D'autre part, en s'inspirant des travaux sur l'hypothèse de la cognition située/distribuée, un tel projet pourrait s'intéresser à la distribution de la cognition ainsi qu'au rôle joué par les artefacts sur la circulation collective de cette cognition. En termes de méthodologie de recherche, cela nous pousse à envisager, dans le prolongement de notre travail, la mise en place de protocoles de recueil de données innovants qui permettent de mieux comprendre d'une part les mécanismes œuvrant à la conception des tâches didactiques, et d'autre part de mieux évaluer les effets des TICE sur les pratiques d'enseignement-apprentissage des compétences liées à l'écrit.

CONCLUSION

Nous avons vu dans le premier chapitre que notre travail s'inscrivait dans deux champs disciplinaires distincts, la didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction, qui ont en commun d'être marqués par une forte interdisciplinarité. Dans le passé, ces rapports des deux didactiques avec les champs scientifiques dits fondamentaux dont elles puisent leurs substrats théoriques ont parfois été problématiques. En effet, avant que la didactique des langues-cultures, la traductologie et la didactique des langues ne s'affirment en tant que champs scientifiques autonomes, les travaux associés à ces disciplines relevaient de la linguistique appliquée. L'affirmation et la légitimation des didactiques dont relève notre recherche s'est produite parallèlement au cours des années 1970, sous l'impulsion des travaux de Galisson (1977, 1980 , 1994) et de Puren en didactique des langues-cultures et des travaux de Holmes (1972) en ce qui concerne la traductologie. Chacune des deux disciplines a eu a cœur de s'affranchir d'une verticalité de la recherche, principalement dominée par la linguistique et la psychologie. Avant les années 1970, l'on considérait que ce qui valait en termes de description du langage, ou de processus mentaux présidant à son appropriation, valait également sur le terrain des apprentissages, en situation didactique. La plupart des recherches, conduite en laboratoire, était directement conçue comme loi de vérité absolue et appliquée comme telle dans les contextes scolaires sous forme de prescriptions ou de proscriptions. Dans le champ de la didactique des langues-cultures en particulier, ces normes fortes ont pu être édictées sous forme de programmes et de directives ministérielles. En traductologie et en didactique de la traduction cette verticalité de la recherche, principalement dominée par la linguistique, s'est manifestée par une conception mécaniste de l'activité traduisante, centrée sur le produit, exclusivement sur la dimension linguistique. Cette conception était ensuite retransmise aux apprentis-traducteurs dans le cadre des cours de traduction. A cet égard, nous avons noté que le double statut de la traduction (intégrée au champ des options didactiques pour apprendre une langue étrangère et visée comme une compétence en soi), imposait une différentiation entre d'une part la traduction didactique, et d'autre part la didactique de la traduction professionnelle. Dans le contexte qui nous intéresse, c'est sur la didactique de la traduction professionnelle que nous nous sommes penchés plus en détail.

En ce qui concerne aussi bien la didactique des langues-cultures que la didactique de la traduction professionnelle, après un premier changement de paradigme qui met les processus cognitifs sur le devant de la scène scientifique, on observe, dès la fin des années 1970, une prise en compte plus importante de la dimension culturelle, non seulement dans l'étude de l'objet, c'est à dire les langues-cultures ou la traduction, mais dans l'intérêt porté à l'environnement

didactique. Dès lors, on commence à parler de cultures d'enseignement-apprentissage, de cultures didactiques. Pour la traductologie, cette évolution se manifeste par l'étude de contextes complexes, marqués par la coexistence des cultures liées au traducteur, au monde de l'édition, au lecteur destinataire des traductions. En somme, dans les deux disciplines s'impose l'idée que les activités humaines sont caractérisées par la complexité des interrelations entre les acteurs de la relation pédagogique, l'environnement scolaire et les sociétés au sein desquelles s'inscrivent les pratiques didactiques. Sur le plan de la philosophie des sciences, autrement dit sur la façon de *faire de la science*, coexistent toujours aujourd'hui, de façon complémentaire, un modèle empiriste, statistique et un modèle constructiviste, heuristique, davantage centré sur le terrain. Nous avons inscrit notre recherche dans cette deuxième philosophie. En effet, il ne s'agissait pas d'élaborer un modèle abstrait des pratiques d'enseignement-apprentissage pour la production écrite et la traduction, mais bien davantage de faire émerger sur le terrain des éléments concrets qui permettent de rendre compte des pratiques effectives, dans un cadre théorique et disciplinaire marqué par l'éclectisme et la complexité. Pour autant, après avoir mis en avant l'interdisciplinarité qui caractérise nos deux objets de recherche, il nous a paru nécessaire de comprendre en détail les tenants et aboutissants des approches cognitives, qui constituent le premier changement de paradigme théorique dans les deux disciplines concernées. Motivés par un souci de transversalité, nous avons voulu mettre l'accent sur la méthodologie d'enseignement-apprentissage. Nous nous sommes intéressés en particulier aux stratégies d'apprentissage d'une part, et aux stratégies de traduction d'autre part.

Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, les travaux qui ont permis de mettre au jour les stratégies d'apprentissage en contexte scolaire se sont appuyés sur un cadre théorique complexe. En effet, la connaissance, au niveau le plus générique, peut être conçue comme extérieure à l'individu, c'est à dire au sein d'environnements déterminés. La connaissance peut également être conçue comme interne à l'individu, sous forme de schèmes mentaux, dans une perspective innéiste ou bien encore comme résultant de formes d'interaction complexe entre les schèmes mentaux et les environnements. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont permis, en quelque sorte, de dépasser les clivages entre les conceptions innéistes, externalistes, interactionnistes et computationnelles de la cognition. En effet, les recherches qui ont abouti à la définition et la catégorisation des stratégies, ont opéré, sur le terrain, une synthèse des différentes conceptions en prenant en compte les travaux sur le traitement de l'information en mémoire. Des recherches sur l'interlangue (Selinker, 1972, Vogel, 1995) à l'élaboration des classifications de O'Malley et Chamot (1990) ou d'Oxford (1990, 1994), en passant par le modèle du bon apprenant (Stern, 1973, 1975), il s'est agi d'opérer une théorisation interne à

partir de données recueillies en contexte scolaire. Bien entendu, nous avons pu constater que le travail définitoire et taxinomique mis en place ne va pas sans réserves ni débats, notamment quant au degré de conscience et d'intentionnalité lié aux stratégies, ou à ce qui les distingue des techniques et des routines. Toutefois, malgré d'évidents problèmes de terminologie, un consensus a pu voir le jour chez les didacticiens, notamment sur la finalité des stratégies d'apprentissage. Dans le champ de la recherche anglosaxonne ou dans le champ de la recherche francophone, avec le principe de l'apprendre à apprendre (Holec, 1979), il est surtout question de rendre l'apprenant actif dans son apprentissage, et réflexif sur les moyens qu'il met en œuvre pour optimiser cet apprentissage. Cette dimension métacognitive est l'un des points forts de l'outil théorique sur lequel nous avons choisi de mettre l'accent. En effet, dans le cadre de l'usage didactique des instruments informatique, le recul réflexif des apprenants permet potentiellement de réduire les risques d'une mécanisation des apprentissages. En outre, il nous a paru intéressant de noter que les stratégies d'apprentissage telles qu'elles ont été définies et catégorisées par O'Malley et Chamot (1990) pouvaient être transférables, avec quelques ajustements, à la didactique de la traduction. Dans ce dernier champ, la notion de stratégie a également rencontré un certain écho chez les traductologues. Dans un premier temps, toutefois, ces derniers se sont intéressés aux processus mis en œuvre dans l'activité traduisante au moyen de l'observation, d'entretiens, mais surtout des protocoles de verbalisation à voix haute. Les modèles qui sont nés de ces travaux, dans le courant des années 1990, coexistent avec d'autres notions telles que les compléments cognitifs mis en avant par Deslisle (1980/1984) ou la notion de déverbalisation proposée par Seleskovic (1978). Par la suite, les tentatives de définition et de délimitation des stratégies de traduction se sont succédées sans aboutir toutefois à la même stabilisation qu'en didactique des langues-cultures. En effet, nous avons pu constater que, dans la littérature, l'intégration de certains des procédés listés par Vinay et Darbelnet (1958) ou Catford (1965), conçus comme stratégies locales (Jaaskelainen, 1993, Bergen, 2006) ne vont pas sans poser problèmes car ces procédés ne s'appliquent pas aux processus cognitifs proprement dits, mais au produit de la traduction. Cette confusion ne facilite pas l'utilisation et/ou le recours didactique à la notion de stratégie traductionnelle telle qu'elle a été diversement conçue par les traductologues. C'est pourquoi, il nous paraît pertinent de recourir aux stratégies listées en didactique des langues-cultures, en raison de leur caractère plus générique. Qu'il s'agisse de documentation, d'auto-évalutation, de recours aux connaissances antérieures, de déduction, d'induction ou enfin de prise de notes, il paraît a priori possible que ces options méthodologiques s'appliquent aussi bien à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures qu'à celui de la traduction, surtout lors des trois premières années du cursus. Toutefois, notre

recherche ne pouvait en aucun cas se satisfaire de la seule dimension cognitive et se centrer exclusivement sur les stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi nous nous sommes efforcés, dans un troisième mouvement, de définir la production écrite et la traduction en abordant, pour chacune, les volets cognitifs, linguistiques et culturels qui la constituent.

Dans le troisième chapitre, nous avons d'abord cherché à mieux cerner les éléments constitutifs de la production écrite en tant que compétence à faire acquérir aux étudiants de licence. En premier lieu, après avoir dressé un tableau global des recherches sur le sujet, nous nous sommes intéressés à la dimension culturelle, ou plutôt, dans le cas de la production écrite, à la dimension sociale de l'écrit. Nous avons pu relever que les statuts et la valeur de l'écrit dans les sociétés occidentales sont tels qu'ils peuvent véhiculer, selon Dabène (1995), des formes d'insécurité scripturale. Du point de vue linguistique, nous avons pu constater que de nombreuses catégorisations élaborées par les linguistes s'efforçaient de fournir aux enseignants et aux étudiants des schémas prototypiques de textes fondés soit sur l'intention communicative dominante qui les caractérise, à savoir les typologies textuelles, soit sur des formes discursives archétypales, c'est à dire les genres textuels. En ce qui concerne les genres, différentes conceptions théoriques se trouvent en situation de concurrence. En effet, la conception logico-grammaticale proposée par Adam (1999) se trouve remise en question par la conception herméneutique de Rastier (1990, 1997), fondée davantage sur le sens. Il ne nous appartient pas en tant que didacticien, de prendre position sur l'une ou l'autre de ces deux conceptions, mais d'évaluer leur apport didactique. A notre sens, ces travaux sont globalement utiles sur le terrain scolaire, dans la mesure où, non seulement ils permettent de réinvestir des modèles d'écrits construits et partagés collectivement, mais également parce qu'ils fournissent des appuis aux enseignants pour orienter le travail de reconnaissance textuelle des étudiants, en partant de l'identification des formes et sens prototypiques des textes, pour aller vers la reproduction de ces structures canoniques en fonction d'une intention communicative déterminée. Cependant, la pléthore des catégorisations et le métalangage qui les accompagne peuvent parfois prêter à confusion et constituer un frein à l'utilisation des typologies textuelles dans le champ didactique. C'est ce qu'a pu constater Schneuwly (1994, 1997) en observant sur le terrain l'utilisation et le détournement de ces instruments théoriques élaborés en contexte naturel (non scolaire). C'est pourquoi certains chercheurs en didactique du français langue maternelle, tels que Bronckart (2005) ou Reuter (2004), prônent une approche intégrée de la compétence de production écrite qui soit mise à l'épreuve en classe de français. Sur le plan cognitif, ont également été proposés des modèles qui ne tiennent que très rarement compte du terrain pédagogique et qui gagnent eux aussi à faire l'objet d'une appropriation de la part des

didacticiens. Nous avons d'abord fait état des travaux qui ont été conduits pour cerner les processus mentaux mis en œuvre par les apprenants en situation de rédiger des textes. Ces recherches s'intéressent généralement soit aux étapes, soit aux modalités de transfert de la langue maternelle vers la langue étrangère. A ce titre, la question des différences entre l'écrit en L1 et l'écrit en L2 est loin de faire l'unanimité. Cependant, certaines modélisations cognitives de la production écrite ont traversé les décennies et font consensus. C'est le cas du modèle proposé par Hayes et Flowers (1980), progressivement réajusté et mis à jour (Hayes, 1996). Ce modèle, marqué par le caractère récursif des différentes phases (planification, mise en texte, révision) a rencontré un certain succès dans le champ didactique en dépit des critiques qui lui ont été adressées, notamment sur les faiblesses au niveau des descriptions de la mise en texte. Bien qu'il soit moins centré sur les phases et les processus mentaux, le modèle proposé par Moirand (1979) nous a paru intéressant dans la mesure où il met l'accent sur l'habileté des apprenants à envisager les discours en fonction des situations de communication et des acteurs. Dès lors l'attention est portée sur le champ didactique sur les aspects macro-segmentaux, souvent négligés par les apprenants de L2, au profit des opérations de bas niveau (vérification orthographique, syntaxique, lexicale). Afin d'inscrire notre travail de délimitation de la production écrite dans une perspective didactique, nous nous sommes penchés sur les interventions pédagogiques portant sur l'identification et le traitement de l'erreur. Après avoir souligné les conséquences psychologiques liées au statut de l'erreur, notamment l'insécurité scripturale soulignée par Dabène (1995), il nous a paru intéressant de souligner l'évolution marquée des pratiques vers une autonomisation majeure des apprenants. Au lieu de signaler et de corriger toutes les erreurs, il est préférable, selon de nombreux didacticiens, d'inciter les apprenants à adopter des stratégies de prévention de l'erreur et des stratégies efficaces d'autocorrection. Outre la nécessité de dédramatiser l'erreur, il est donc possible de guider les apprenants vers des options méthodologiques de remédiation qui leur permette d'être autonomes. Aussi peut-on constater l'influence forte des postulats socio-constructivistes en didactique de l'écrit. Nous avons d'ailleurs vu que le socioconstructivisme avait également gagné le champ de la didactique de la traduction.

Du point de vue de la traduction, nous nous sommes efforcés d'appréhender la compétence dans une perspective à la fois linguistique, cognitive et culturelle. En premier lieu, pour disposer d'une vue d'ensemble, nous avons rendu compte des modèles qui intègrent les différentes composantes de la compétence productive. Les travaux de Martinez-Mélis (2001) et ceux du groupe PACTE (1998, 2001, 2003, 2007, 2008) ont fourni un cadre théorique pratique relativement stable. Les auteurs envisagent les composantes linguistiques, extralinguistiques,

les facteurs individuels, les composantes instrumentales et attribuent à la sous compétence stratégique un rôle central de répartition et d'articulation entre les différentes composantes. Chacune de ces compétences est ensuite détaillée et cherche à faire le lien entre les objectifs d'apprentissage en début de cursus et l'évaluation en fin de cursus. Cette catégorisation des compétences traductives en sous-compétences semble constituer les jalons d'un référentiel de compétence commun qui pourrait être utilisé à échelle européenne. Afin de préciser davantage notre délimitation de la compétence de traduction, nous nous sommes penchés sur la question de la traduction vers une langue autre que la langue maternelle de l'apprenti traducteur. A cet égard, nous avons mis en évidence les difficultés spécifiques de la traduction active. Les carences linguistiques, mais surtout la difficulté à idiomatiser le texte traduit en langue étrangère conduit en général à privilégier, sur le plan curriculaire, la traduction vers la langue maternelle de l'apprenti traducteur. En outre, nous avons pu souligner le fait que le voisinage linguistique entre deux langues romanes, le français et l'italien, peut soit faciliter (au niveau de la compréhension), soit handicaper les apprenants (au niveau de la restitution idiomatique du sens et des implicites culturels).

En ce qui concerne la dimension linguistique, nous avons pu relever qu'en traductologie les typologies textuelles, la notion de genre et la notion de discours ont rencontré un certain succès. En particulier, la théorie du Skopos a fortement puisé dans les typologies textuelles (Vermeer, 1996 ; Reiss, 2009) pour rendre compte de la dimension communicative de l'activité traduisante. Nord (1997) propose également un modèle d'analyse textuelle qui ajuste plus finement les types de textes identifiables aux contraintes et situations propres à la traduction. Des auteurs tels que Guidère (2010) ou Larose (1998) notent l'utilité des modélisations de l'écrit dans le champ de la traductologie, sans qu'il y ait toutefois de mise à l'épreuve du recours à ces instruments théoriques en situation didactique. Aussi ne sait-on quasiment rien des pratiques de classe qui cherchent à rendre les typologies opérationnelles et utilisables par les apprentis-traducteurs. En outre, comme pour la didactique des langues-cultures, l'étiquetage des fonctions communicatives se heurte à la profusion des différentes catégorisations et des différentes dénominations, qui présentent certes un fond de consensus, mais se signalent néanmoins par des désaccords sur certains types de texte, notamment le type expressif ou émotif. Ces désaccords théoriques et le passage délicat de la théorie scientifique à l'application conduit certains chercheurs tels que Gile (1997, 2005) à prôner une certaine prudence dans l'utilisation didactique des typologies textuelles. Nous avons pu noter l'importance centrale que les chercheurs de l'ESIT, tels que Delisle (1980/1984), accordent à la notion de discours. Contrairement aux typologies textuelles, les tenants de l'Ecole de Paris font reposer leur théorie

sur des observations menées sur le terrain didactique. Cela tend à confirmer l'importance d'une conception de la langue centrée sur l'usage, l'ancrage socioculturel et les conditions de production des écrits. En termes didactiques, il s'agit donc de sensibiliser les étudiants à la mise en acte d'une situation communicative qui tienne compte des phénomènes observables tels que les registres de langue, l'intertextualité ou la modélisation. Or, ce repérage fin des éléments qui caractérisent le discours ne va pas de soi puisqu'il suppose des connaissances de nature linguistique ou extralinguistique qui, pour reprendre la terminologie de Delisle, ne font pas toujours partie du bagage cognitif des apprentis traducteurs. Aussi nous sommes-nous intéressés à la documentation en tant qu'élément clé illustrant la nécessaire prise en compte du volet cognitif dans la compétence traductive. Nous nous sommes d'abord efforcés, en nous appuyant sur Gile (2005), de recenser les différentes sources et modalités d'accès aux connaissances faisant défaut aux étudiants pour traduire un texte déterminé. L'intérêt porté au travail documentaire se trouve motivé par l'augmentation significative des sources et modalités de documentation sur Internet. La quantité des ressources disponibles impose en effet la mise en place de techniques de recherche *ad hoc*, qu'il s'agisse ou non de textes spécialisés. Le caractère stratégique de cette habileté doit être souligné puisque la documentation constitue l'un des supports à disposition du traducteur pour prévenir ou corriger des erreurs. Comme pour la didactique des langues-cultures, il nous a paru pertinent de traiter la question de l'erreur en traduction, au cœur de la dimension cognitive. Après avoir traité du statut et de la catégorisation des erreurs en didactique de la traduction, nous avons dégagé les différentes interventions pédagogiques possibles. Les erreurs de sens en particulier posent problème car leur catégorisation se heurte à des glissements d'évaluation et d'interprétation, notamment si l'on recourt à la triade classique (faux-sens, contre-sens et non-sens). En ce qui concerne l'évaluation des traductions, Dussart (2005) propose une catégorisation des erreurs et un barème de notation qui présente l'avantage d'éviter la confusion inhérente à ces éléments ambigus en utilisant des catégories plus génériques, tel que le transfert de sens imparfait. Notons enfin que de nombreux auteurs suggèrent, dans une perspective constructiviste, la mise en place de stratégies d'auto-correction et d'auto-remédiation, de même que le recours à l'évaluation positive, qui valorise l'effort de créativité et les stratégies efficaces de résolutions de problème. Enfin, il nous a paru intéressant de noter, à l'instar de Collombat (2009), que le statut et la perception du statut de l'erreur dépend principalement des postulats associés à la compétence traductive. Dès lors, nous avons abordé la dimension et les approches culturelles, en faisant état des objets d'étude de la traductologie qui concernent ce volet, qu'il s'agisse de la prise en compte des systèmes de production des écrits littéraires, des questions politiques (la

censure, le postcolonialisme), de la sexualité (la question des genres), ou des positions sur la restitution ou non des traces de la culture source dans la traduction, conçue par Venuti (1995) en termes de domestication ou d'exotisation. Dans une deuxième mouvement, nous nous sommes penchés sur les implications didactiques des approches culturelles en soulignant le rôle des conceptions liées à l'enseignement-apprentissage de la traduction, notamment en termes de styles et de postures des enseignants. Nous avons enfin mis en évidence le fait que les croyances théoriques liées à l'activité traduisante suscitaient des interrogations quant à l'intégration des théories traductologiques dans le cursus des apprentis-traducteurs. Faire émerger les croyances des acteurs de la relation pédagogique pourrait ainsi contribuer à la légitimation scientifique de la traductologie, et introduire une dimension réflexive essentielle dans un contexte où l'utilisation massive des technologies peut conduire à l'adoption d'une attitude mécaniste.

Cette réflexivité est au cœur du quatrième chapitre, consacré aux TICE. En ce qui concerne la didactique des langues-cultures, il a d'abord été nécessaire d'établir un cadre théorique solide en relevant les questions d'ordre éthique, épistémologique que suscite le recours quasi systématique aux artefacts informatiques. En effet, d'abord conçus comme fins et non comme moyens, ces instruments ont pu impliquer, dans un premier temps, l'adoption d'une utilisation des TICE d'inspiration néo-béhavioriste, c'est à dire exclusivement centrée sur des batteries d'exercices auto-correctifs visant des éléments linguistiques microsegmentaux. En outre, les technologies ont d'abord été conçues à des fins commerciales comme des appâts pour de potentiels apprenants consommateurs. La logique institutionnelle et industrielle qui a caractérisé les premiers pas des TICE fait également l'impasse sur la nécessité de fournir aux enseignants et aux apprenants un indispensable guidage autonomisant. En retraçant l'évolution récente des recherches en ALAO, nous avons ensuite constaté que la direction prise par les chercheurs était marquée par une meilleure prise en compte de la complexité introduite par le recours aux instruments informatiques. Comme nous l'avons souligné dans un deuxième temps, cette complexité est en partie due à la nature et aux propriétés des artefacts technologiques. En effet, outre leurs propriétés ergonomiques, entrent en compte des dimensions sophistiquées, telles que la génération et la conversion de documents sous différents formats. A cet égard, par rapport à la notion d'affordance (Gibson, 1977 ; Norman, 1990), la notion de technologie intellectuelle développée par Robert (2000) est sans doute plus à même de rendre compte de la nature des artefacts et des profondes modifications qu'ils introduisent en termes d'accès, mais aussi et surtout de rapport aux savoirs. Au delà de la seule didactique, le risque de voir se développer une conception purement instrumentalisée de la connaissance, qu'elle soit ou non

linguistique, impose la constitution d'un champ de recherche qui explore toutes les facettes d'un objet en constante évolution. Une quinzaine d'années après les premières tentatives d'encadrement sérieux (Mangenot, 1998a, 2000 ; Rézeau, 2001 ; Puren, 2001 ; Galisson, 2004 ; Linard, 2003), nous avons noté que les tendances actuelles manifestent un souci majeur d'articuler la dimension linguistique, la dimension culturelle et la dimension cognitive, au delà des logiques computationnelles qui dominaient jusqu'alors. Le retour des philosophies héritées du socio-constructivisme vygotskyen concourt à l'analyse de phénomènes didactiques en développement, tels que les apprentissages collaboratifs, les apprentissages formels ou informels sur les réseaux sociaux (Zourou, 2012), l'étude des attentes discursives des apprenants qui varient en fonction du support électronique de communication (Belz et Thorne, 2006). La complexité introduite par le recours aux TICE ne fait que renforcer la prise de conscience d'une didactique déjà conçue comme complexe. Il était dès lors nécessaire de comprendre davantage les effets des TICE sur la relation pédagogique en général, et sur le travail de l'enseignant en particulier. A cet égard, nous avons vu que la faiblesse du soutien institutionnel en termes de formation suscitait, sous l'action de la pression ou de la curiosité, l'adoption par les enseignants de solutions improvisées, d'une créativité de *l'ici et maintenant* qui leur permettait de satisfaire leur propre enthousiasme, soit de répondre à celui des apprenants. Cela étant, nous avons vu qu'en dépit des apports évidents du levier « bricolage » (Papert, 1981) inspiré de Levi-Strauss (1962), il serait souhaitable qu'un accompagnement sérieux des enseignants garantisse une utilisation des TICE optimale, reposant d'une part sur un recul réflexif, et d'autre part sur l'exploitation pleine des potentiels de l'outil informatique, notamment lorsqu'il s'agit de faire produire des textes. De ce point de vue, après avoir procédé à une catégorisation des usages des TICE pour la production écrite, nous avons relevé que les didacticiels spécifiquement conçus pour une utilisation didactique sont moins fréquemment utilisés que les logiciels de traitement de texte détournés de leur usage initial. En effet, les didacticiels proposent une progression contrainte qui permet difficilement aux enseignants d'ajuster des parcours déterminés par leur environnement didactique. D'une manière générale, dans les études empiriques qui ont au départ visé ce type de produit, les chercheurs n'ont pas constaté d'effets directs du recours à ces outils sur les capacités rédactionnelles des apprenants. D'ailleurs, pour d'autres didacticiens, évaluer des modifications attribuables aux TICE sur le seul plan des compétences langagières n'est peut-être pas la meilleure piste à suivre pour évaluer des changements observables chez les apprenants. Il est sans doute plus opportun, selon ces chercheurs, de vouloir comprendre ce qui change dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écrit. A cet égard, le plaisir à manipuler les artefacts ainsi que la possibilité

de corriger et de soigner son texte au fur et à mesure contribuent au dépassement du phénomène d'insécurité scripturale induit par le statut de l'écrit. De même l'effet de convergence de l'écran collectif suscite, selon d'autres recherches, un meilleur dynamisme des interactions. Aujourd'hui, avec les médias sociaux, c'est d'ailleurs sur le plaisir des apprenants à communiquer, à interagir à l'écrit que se porte l'attention. Or, cette évolution paraît positive à première vue puisqu'elle valorise potentiellement des pratiques réflexives partagées, une métacognition collective et un rapport plus étroit avec l'agir social de référence (Puren, 2009). Cette conception non mécaniste de l'écrit assisté par ordinateur semble également se développer en didactique de la traduction.

Dans un contexte professionnel où les outils technologiques d'assistance à la traduction ont pris le pas sur les ressources papier traditionnelles, il nous a paru nécessaire d'établir un panorama des différentes applications des TICE dans le secteur de la traduction. Les synthèses sur lesquelles nous nous sommes appuyés (Guidère, 2010, Hartley, 2009) mentionnent toutes l'industrialisation des besoins en traduction suscitée par la prolifération des documents sur internet. Qu'il s'agisse de Traduction Automatique, de Traduction Audiovisuelle, de localisation/globalisation, de Traduction Automatique Assistée par Ordinateur (TAO), il paraît actuellement impensable de concevoir la traduction sans ces outils. Si, pour certains chercheurs, le champ traductologique n'a pas encore pris la mesure des bouleversements introduits par les technologies et notamment par internet, il n'en demeure pas moins que de nombreux chercheurs s'attachent aujourd'hui à dégager les modifications introduites par les artefacts sur le travail des traducteurs. En premier lieu, les travaux sur la traduction automatique ont suscité, indirectement, la création d'instruments qui permettent aujourd'hui d'explorer des corpus pour affiner la description de la langue en usage et en contexte (Sinclair, 1987 ; Habert, 2000). Cette orientation constitue d'ailleurs une évolution significative en terminologie, avec la prise en compte des données situationnelles dans les analyses lexicographiques (Gaudin, 2005 ; Desmet, 2006), permettant ensuite, par extension, l'amélioration des instruments technologiques et des applications concrètes qui leur sont associées (dictionnaires spécialisés, glossaires). Sur un plan plus général, l'affirmation de la linguistique de corpus, avec les nouveaux outils d'extraction et d'exploration des textes a permis d'améliorer considérablement la contextualisation des données langagières. Cela constitue aujourd'hui un apport avéré en traductologie, au delà des possibles dérives statisticiennes qui découlent de l'informatique. En outre, sur le plan didactique, le recours à ces instruments permet aux enseignants de faire observer aux apprentis-traducteurs des phénomènes récurrents, des comportements syntaxiques et lexicaux de termes issus de

documents authentiques variés (Bernardini, 2003). Le réinvestissement pédagogique d'instruments à visée plutôt professionnelle est également observé pour la Traduction Audiovisuelle. En effet, au delà de la motivation suscitée par l'utilisation d'un logiciel professionnel, il est possible d'amener les apprenants non seulement à résoudre la tendance aux traductions littérales, du fait des contraintes inhérentes au sous titrage, mais aussi de valoriser l'initiative créative des apprenants, la prise de décision. Cela permet, selon Rundle (2000), de favoriser chez les apprenants, sur le plan psychologique, le développement d'une autorité professionnelle et le dépassement du sentiment d'insécurité linguistique en traduction active. Cette démarche, qui place le recours aux TICE dans une perspective d'action et de réflexion collectives, coexiste avec une utilisation beaucoup plus automatisante des artefacts qui placent le traducteur dans une position subalterne de correcteur en fin de chaîne productive, comme c'est le cas avec la localisation. En somme, l'introduction des TICE dans le champ traductologique est un phénomène complexe pour lequel il convient de distinguer le niveau de l'utilisation de celui de la conception et, dans notre cas précis, ce qui relève d'une part des usages didactiques courants durant les trois premières années de formation et ce qui relève d'autre part de compétences prises en charge pédagogiquement en deuxième cycle universitaire. Après avoir opéré sous forme de schéma ce panorama des usages, nous nous sommes intéressés plus précisément aux usages didactiques courants des technologies qui, selon Kelly (2005), s'articulent autour de quatre axes principaux : l'organisation des apprentissages, l'autonomisation et le guidage des apprenants, les modalités d'évaluation (moins pertinentes) et enfin les modalités de travail à distance fournies par les supports électroniques de communication (courriels, plate-formes, forums). D'une façon générale, l'on retrouve en didactique de la traduction les mêmes orientations socio-constructivistes que nous avions observées en didactique des langues-cultures. Le recours massif aux TICE suppose également, pour le champ traductologique, l'établissement d'un cadre épistémologique rigoureux qui puisse concilier la prise en compte conjointe des nécessités d'automatiser certains processus traductifs d'une part et, d'autre part la mise en place de traductions collaboratives ou l'utilisation de logiciels visant l'analyse qualitative des discours. Plus concrètement, en termes d'utilisation didactique courante pour des étudiants de licence, il est évident que la documentation électronique constitue un support précieux. Encore faut-il en tirer le meilleur parti possible. A cet égard, l'analyse des données recueillies sur le terrain a constitué un matériau précieux pour rendre compte des pratiques effectives d'enseignement-apprentissage pour la production écrite et pour la traduction active.

Les données obtenues au moyen des questionnaires avant le déroulement des tâches nous ont permis de dresser le portrait d'étudiants motivés, qui manifestent un rapport d'intérêt et d'attirance pour le français en tant que langue-culture cible. Les réponses ouvertes des étudiants sont globalement mesurées et peuvent faire preuve d'esprit critique. En outre, on note d'une part leur plaisir quasi unanime à utiliser les supports informatiques, et d'autre part un fort degré d'appropriation de ces outils. Enfin, on peut constater une appréciation largement positive de leur utilisation didactique, que ce soit à l'initiative de l'enseignant ou à l'initiative des étudiants eux-mêmes. En somme, les profils obtenus dressent un portrait favorable et propice à l'accueil positif de tâches TICE.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage nous avons pu noter que ce sont surtout les catégories métacognitives et cognitives qui sont le plus souvent mentionnées par les étudiants. Pour la première catégorie, ce sont surtout les stratégies organisationnelles (planification, anticipation) que les étudiants de première année signalent, tandis que les étudiants de troisième année (première et deuxième langue) disent recourir plus fréquemment à l'autorégulation (vérification de la performance en cours d'exécution d'une tâche), et à l'autogestion (exposition autonome à la langue cible et capacité de gestion du temps de travail). Les stratégies cognitives les plus couramment citées par les étudiants sont la déduction, l'inférence, la prise de notes et le transfert des connaissances. Dans une moindre mesure, les étudiants indiquent utiliser les stratégies socio-affectives de coopération et de clarification. Ces perceptions coïncident en partie avec certaines des stratégies identifiées par O'Malley et Chamot (1990) comme préférentielles pour la production écrite. C'est le cas de l'autorégulation et de la planification pour les stratégies métacognitives. C'est le cas seulement de la déduction pour les stratégies cognitives.

En ce qui concerne des praticiens, en termes de formation et de vécu didactique les profils sont assez variés. La plupart des enseignants de langue française a suivi une formation à l'enseignement du FLE, tandis que les enseignants de traduction s'appuient d'une part sur leur formation à la traduction, d'autre part sur leur expérience professionnelle en tant que traducteurs ou interprètes. Si pour l'ensemble, le principe que nous avons retenu est celui de laisser libre champ aux enseignants dans le choix des thèmes, des outils et des modalités d'utilisation des TICE, dans deux cas les enseignantes en charge du cours conçoivent elles-mêmes habituellement des tâches TICE depuis déjà quelques années. Dans l'autre cas, l'enseignante en charge du cours de LFR3L1, moins habituée que ses collègues au maniement

des outils informatiques, délègue la conception et l'utilisation guidée des tâches à l'enseignant chercheur qui, de ce fait, se trouve dans une situation d'observation participante. Les discours relatifs à la perception que les enseignants ont de leur propre style vont d'une approche holistique mettant l'accent sur la dimension culturelle et l'argumentation, à l'adaptation des pratiques au public, en passant par un compromis entre la rigueur méthodique et la part d'improvisation induite par la conception « bricolage », associée au plaisir de concevoir des activités avec les outils informatiques et les ressources internet. Du point de vue du rapport à l'outil informatique, à une exception près, les enseignants se situent comme ni vraiment technophiles, ni vraiment technophobes, ce qui reflète d'ailleurs l'attitude générale des enseignants de la section. Les discours relatifs à l'utilisation des TICE peuvent refléter une conception de l'outil informatique qui restreint son utilisation à une valeur essentiellement pratique, typique d'une conception « outil » du rôle de l'ordinateur. Un seul enseignant attribue *a priori* aux artefacts un rôle structurant et stimulant et met en avant l'intérêt des inputs langagiers authentiques disponibles en ligne, ainsi que l'effet de convergence de l'écran lors de tâches collectives. Cette plus-value des outils est également mentionnée par l'enseignant en charge du cours de traduction de première année. De façon générale, les aspects négatifs sont mentionnés en termes d'investissement chronophage pour l'enseignant, notamment le temps consacré à la conception ou à la rétroaction par courriel, ou bien en termes d'énergie déployée pour coordonner l'activité des étudiants sur la plate forme ou en présentiel. Les TICE peuvent enfin être conçues comme porteuses d'une certaine frustration du fait des contraintes situationnelles (niveau et effectif) ou techniques.

Les tâches TICE proposées aux étudiants pour le renforcement des compétences en production écrite s'appuient principalement sur le traitement de texte, sur Internet en tant que source de documentation et source des intrants langagiers, et enfin sur la plate-forme Moodle, qui constitue un espace partagé permettant le dépôt des documents et productions ainsi que l'accès aux intrants langagiers. Les données obtenues font état de forums utilisés à des fins pratiques, ou didactique lorsqu'ils sont utilisés pour fournir une rétroaction aux étudiants. Cette dernière est assurée soit uniquement en présentiel soit uniquement en ligne. Les tâches, visant des genres scolaires variés peuvent viser le renforcement combiné de la compréhension orale et de la production écrite à partir du compte rendu, qui sollicite la capacité des étudiants à reformuler, et qui peut être réinvesti dans le cadre d'une situation de communication authentique (compte rendu de réunion dans une entreprise). Il peut s'agir d'une progression alternant des périodes de travail en semi autonomie et des rétroactions régulières en présentiel. La philosophie générale des tâches relève le plus souvent d'un guidage autonomisant qui

stimule la mise en œuvre de stratégies telles que l'autorégulation, d'identification de problèmes, l'autoévaluation et la prise de notes. L'articulation scénarisée du recours aux artefacts et de la rétroaction en présentiel va donc bien au delà d'une utilisation purement pratique et mécanique de l'ordinateur. D'autres tâches de production écrite assistées par les TICE mettent l'accent sur des phénomènes discursifs observables sur Internet. Les TICE sont exploitées en tant qu'inputs langagiers et culturels qui engagent un travail d'observation, puis de mise en application de stratégies argumentatives. Notons que dans un cas, la conception et l'utilisation d'une tâche où l'on sollicite l'action des étudiants sur le support, en partant de situations de communication authentique, constitue un élément clef de tâches orientées sur la perspective actionnelle ou co-actionnelle (Puren, 2004, 2007).

Pour les cours de traduction, les tâches correspondent, pour reprendre l'expression de Puren (2009), à l'agir social de référence : l'activité professionnelle du traducteur, caractérisée par le recours constant au support informatique, notamment à l'utilisation du traitement de texte et des sources de documentation disponibles sur Internet est en partie reproduite par l'environnement informatisé. La plate-forme permet également de mettre en évidence les contraintes liées à la profession (format, échéances). En outre, la dimension professionalisante se manifeste par la mise en place d'un volet coopératif qui reprend les différents rôles des acteurs du métier (réviseurs, traducteurs, responsables de la qualité). L'outil, structurant, joue un double rôle de liaison et d'archivage des modifications opérées sur le traitement de texte lors des cours en présentiel.

Le schéma de fonctionnement et d'articulation des étapes du processus traductionnel est homogène pour les trois cours : on passe en effet d'un travail en semi-autonomie à un travail de révision en présentiel, qui fournit aux enseignants la possibilité de fournir une rétroaction contextualisée. Pour chacun des cours, des ressources de documentation sont proposées aux étudiants, de même que des exercices visant le renforcement des compétences linguistiques ciblées sur les besoins du traducteur. L'exploitation du potentiel métalinguistique et métacognitif des TICE caractérise également les tâches TICE mises en œuvre pour la traduction. Le travail s'effectue à partir de textes sources authentiques déposés sur la plate-forme Moodle qui relèvent de genres textuels variés (brochures, courriers professionnels, notices etc..) et de différents domaines de connaissance (tourisme, patrimoine artistique, communication d'entreprise...). A la différence des cours de langue, les forums sont davantage exploités pour faciliter le travail de groupe. Pour les trois cours de traduction, les enseignants revisitent en présentiel, avec le recours aux TICE, le commentaire de traduction ou traduction

argumentée, en exploitant au mieux l'effet de convergence de l'écran, par une alternance entre animation et retrait de l'enseignant.

D'ailleurs, les deux cours que nous avons observés témoignent d'une utilisation raisonnée des TICE où le support sert d'une part à alimenter des observations de nature réflexive et collective, et d'autre part à attirer l'attention des étudiants sur des aspects linguistiques, culturels et méthodologiques de la traduction susceptibles de poser problème. Ce recours aux TICE, qui relève d'une perspective socio-constructiviste, dépasse largement une conception exclusivement orientée sur la praticité de l'ordinateur, et permet d'éviter l'écueil d'une mécanisation excessive.

Nous avons pu noter, lors de l'observation, le handicap que représente l'effectif important d'étudiants. Cependant, pour le groupe le plus important, l'enseignant, qui orchestre les opérations en adoptant une posture qui relève plus du facilitateur que du dispensateur de savoir, réussit à surmonter cette contrainte au prix d'un grand déploiement d'énergie. Cette attitude de retrait peut aussi coexister avec une phase magistrale consacrée à des observations des conseils, dans le cadre d'une rétroaction collective. Nous avons pu constater, dans le groupe le moins volumineux en termes d'effectif, une augmentation du temps de parole et un meilleur dynamisme des échanges, également facilité, semble t-il, par une réduction du temps dédié aux instructions techniques.

Les discours didactiques, couplés aux actions concomitantes effectuées par les étudiants, se signalent par une certaine complexité, avec une intrication de temps de lecture, de pauses, des temps de dictée, des instructions techniques et des consignes relatives aux modalités d'annotation du document. En termes de contenu, les remarques portent principalement sur des éléments linguistiques (erreurs grammaticales et/ou d'orthographe, de formulation liées au rendu en langue cible) ou sur les aspects professionnels (respect des échéances, rôles et responsabilisation des différents acteurs du métier), sans négliger, cela étant, l'importance de la dimension culturelle. L'atmosphère générale des deux cours est à la fois studieuse et détendue. Nous avons remarqué que pour les deux cours, un nombre significatif d'étudiants est équipé d'un ordinateur portable, ce qui leur permet de manipuler la traduction en cours. Si nous n'avons pas spécifiquement mesuré l'effet de convergence, il est manifeste que la projection sur écran et l'action collective sur le traitement de texte, soutenues par une animation constante des enseignants, contribuent à maintenir un niveau de concentration considérable, compte tenu du volume global de l'effectif.

L'observation des cours de traduction active nous permet de constater que la dimension culturelle est présente dans les textes source qu'il s'agisse du rapport concernant le comportement et les habitudes des touristes chinois, ou du domaine de connaissance visé par le

texte à traduire du cours de troisième année. En effet, le texte source porte sur une manifestation culturelle qui concerne les savoir-faire lié au travail de recherche artistique sur la céramique. Toutefois, l'accent est mis sur le versant professionnel et le versant linguistique (lexique, sens et rendu en langue étrangère). Sur le plan cognitif, le guidage opéré par les enseignants porte sur l'identification des problèmes et leur résolution progressive, en faisant appel à la réflexion pour le cours de première année, en mettant l'accent sur la recherche documentaire pour le cours de troisième année. Il est évident qu'il serait nécessaire d'observer plusieurs cours des mêmes enseignants en début, en milieu et en fin de semestre pour aboutir à des résultats et des données stables. Cependant, l'intérêt du protocole d'observation sur le terrain est évident car ce travail in situ permet de dégager, en prospective, des patterns qui rendent compte de pratiques didactiques assistées par ordinateur ; lesquelles témoignent de l'utilisation réelle (vs. de l'utilisabilité) des artefacts informatiques. Ce type de recherche écologique (Van Lier, 1999, 2000) ou de terrain (Bronckart, 2005; Schneuwly, 1994) fournit un complément de nature qualitative qui permet de compenser l'interprétation parfois problématique des données quantitatives.

C'est le cas des données relatives aux stratégies perçues par les étudiants avant et après les tâches, qui incitent à la prudence. En effet, les questionnaires, en premier lieu, ne nous permettent pas de mesurer l'écart entre les perceptions et les actions réelles mises en place par les étudiants. En outre, les variables qui entrent en jeu (entre autres, des différences individuelles, de la nature et des modalités des tâches), ne permettent pas d'obtenir des données à valeur empirique. Enfin, les résultats obtenus peuvent être affectés par le protocole adopté. En l'occurrence, les modifications apportées au questionnaire pour évaluer les évolutions relatives aux stratégies peuvent avoir influé sur les valeurs obtenues. Ces résultats bruts sont parfois difficiles à interpréter. C'est pourquoi, nous partons de constats et de perceptions d'étudiants qui, dans la perspective heuristique dont procède notre recherche, permettent surtout de susciter des interrogations quant à la dimension cognitive des deux compétences visées.

Dans l'ensemble, nous avons pu observer que les catégories de stratégies les plus fréquemment mentionnées par les étudiants après le déroulement des tâches restent les stratégies métacognitives, suivies des stratégies cognitives. Les modalités de travail en binôme s'appuyant sur les forums pourraient expliquer l'importance accrue des stratégies socio-affectives pour le groupe LFR-TRAD3L1. Nous avons également pu observer la baisse globale significative des valeurs pour l'ensemble des stratégies après le déroulement des tâches. Ce

phénomène peut être attribué en partie au changement de forme du questionnaire, en partie à la possibilité de stratégies automatisées et en quelque sorte « routinisées » par la pratique. La baisse des valeurs affecte surtout l'autoévaluation, l'autorégulation et l'attention. Abstraction faite de cette baisse, ce sont les stratégies de planification et d'anticipation qui sont le plus souvent mentionnées par les trois groupes, suivies de l'autogestion, de l'identification du problème, ainsi qu'une stratégie que nous avons ajoutée en nous inspirant des travaux de Moirand (1979) : l'adaptation à la situation de communication. Dans la mesure où cette dernière stratégie précède les manipulations langagières et implique un travail réflexif sur l'intrant langagier, nous l'avons associée à la planification. En outre, parce qu'elle intéresse l'identification du scripteur et du destinataire, et qu'elle peut être stimulée par des tâches en situation d'interaction authentique, cette stratégie gagnera à faire l'objet d'études approfondies dans la perspective d'une préparation à la compétence traductionnelle. D'ailleurs, pour la traduction, cette stratégie est perçue par les étudiants comme la deuxième stratégie la plus utilisée, après le recours à la planification.

En ce qui concerne les stratégies cognitives mises en place pour la production écrite, les valeurs qui baissent de façon significative concernent surtout la déduction, le recours à la langue maternelle et l'inférence. Cela tendrait, d'une part à confirmer la nécessité pour les étudiants de s'éloigner de la langue maternelle, et souligne, d'autre part, les risques du voisinage linguistique. La prise de notes, la documentation, le transfert et l'élaboration sont les stratégies cognitives les plus citées. Et ce, pour deux raisons possibles. Nous avons avancé l'hypothèse que l'afflux d'informations disponibles sur internet pouvait effectivement mobiliser l'aptitude à donner du sens aux connaissances antérieures en les associant aux nouveaux intrants langagiers, conditionnant ainsi le processus de transformation des informations en connaissances. Dans un environnement TICE, le transfert et l'élaboration peuvent contribuer à leur utilisation dans une perspective non mécanique.

En ce qui concerne la traduction, nous avons pu constater que la documentation est perçue comme une stratégie centrale pour les trois groupes, suivie de l'élaboration, de l'inférence et de la déduction. Le recours à ces deux dernières stratégies répond à la nécessité de mobiliser les aptitudes réceptives nécessaires à la compréhension fine du texte source. En revanche, la résolution de problèmes, présentés par certains traductologues comme une stratégie courante, voire centrale (Gil-Bardaji, 2010), est, à l'unanimité et de façon très significative, perçue par les étudiants comme la stratégie cognitive la moins utilisée soit parce qu'elle n'est pas perçue comme telle par les étudiants, soit parce qu'elle est envisagée comme un cas de figure ou une

situation pouvant se présenter au traducteur et non comme une stratégie en soi.
En ce qui concerne les stratégies socio-affectives, la baisse générale des valeurs après le déroulement des tâches de production est également sensible. La clarification et la coopération s’imposent comme les deux stratégies les plus fréquemment citées. Le fait que les valeurs obtenues pour la coopération sont plus élevées pour la traduction pourrait nous inciter à examiner de plus près les effets du travail de groupe proposé par l'enseignant, supporté par les outils de communication intégrés à la plate-forme Moodle.
Les données relatives à la perception du rôle des TICE précisent d'ailleurs la coopération comme une stratégie pouvant être affectée, a contrario, par le passage à une traduction effectuée sur support papier. D'une manière générale, les étudiants attribuent aux tâches TICE qui leur ont été proposées une amélioration globale de leur méthodologie de travail, dans une large majorité pour la production, à la quasi-unanimité pour la traduction. L'appréciation positive de l'utilité des tâches TICE pour les deux compétences est surtout perçue en termes d'amélioration de la méthodologie de travail et de la préparation linguistique, mais dans une moindre mesure pour ce qui a trait à la préparation culturelle. Nous avons pu noter, dans les réponses aux questions ouvertes, un jugement mesuré pour la production écrite, avec quelques notations en faveur de la traduction sur support papier et/ou la mention d'inconvénients des TICE tels que l’effet dispersif ou la fiabilité des sources documentaires. Les modifications introduites par les TICE sont en revanche conçues comme très largement positives pour la traduction, mais exprimées par des discours moins construits qui tendent à signaler une moindre réflexivité. Les stratégies identifiées comme potentiellement modifiables du fait d'un changement de support, sont, pour les deux compétences, la documentation, l'autogestion, l'autorégulation, l'attention, et dans une moindre mesure, la coopération. Nous avons également relevé le fait que la structuration sur la plate-forme adoptée par l'enseignante du cours de troisième année peut jouer en partie, par incitation indirecte, sur le renforcement des compétences organisationnelles. En revanche, en ce qui concerne la production, l'attention (générale/dirigée) est soulignée par quelques étudiants comme une stratégie modifiée négativement par les TICE; ce qui tendrait à accentuer la perception du risque de dispersion ou d'un rapport superficiel au texte quand ce dernier est présenté sur un support électronique.
Les discours réflexifs des enseignants de langue française quant aux tâches conçues pour la production écrite portent en premier lieu sur des contraintes fortes qui justifient, en partie, le recours aux TICE. Le nombre important des étudiants, leur niveau, et dans un cas, le manque de dynamisme du groupe classe, ainsi que la réduction des heures de cours peuvent être présentés, dans les discours rétrospectifs, comme des contraintes fortes auxquelles les TICE

semblent pouvoir répondre en partie. L'utilisation du support informatique peut également satisfaire l'application concomitante des théories abordées lors du cours magistral. Cette application a également été conçue comme un moyen potentiel pour stimuler le recul métacognitif des étudiants sur les rouages de l'argumentation.

D'après les enseignants, les résultats obtenus par leurs étudiants sont jugés comme globalement satisfaisants, voire très satisfaisants, dans le cas de la traduction. Dans les discours des praticiens peuvent être mis en avant, soit la dimension pratique des outils, soit des progrès relatifs à la clarté de l'expression dans les productions des étudiants. Ces effets peuvent aussi être conçus en termes de motivation notamment chez des étudiants dont le niveau était plus faible que la moyenne. A cet égard, nous avons souligné que la participation des étudiants pouvait être due à l'effet désinhibant de la tâche proposée, en l'occurrence l'observation active d'interactions authentiques ayant lieu entre des locuteurs natifs. Dès lors, l'apport des outils, qui va au delà de la seule utilité pratique, peut entraîner des changements dans les pratiques d'écriture sur traitement de texte. Enfin, le travail effectué avec les TICE pour des tâches visant davantage la dimension culturelle implique une forte contextualisation des intrants langagiers.

L'analyse des discours rétrospectifs des enseignants en charge des cours de traduction active nous permet de relever la satisfaction des enseignants quant aux effets observés des TICE, qu'il s'agisse du caractère responsabilisant et autonomisant des supports dans une perspective éducative, ou de la prise de conscience de la complexité inhérente à l'opération traduisante. Le choix de recourir aux TICE pour soutenir une approche relevant de la simulation globale renforce le souhait d'une professionnalisation des tâches proposées. Enfin, nous avons constaté que la documentation électronique, l'accompagnement didactique dont elle doit faire l'objet se trouvent au cœur des préoccupations. D'ailleurs les progrès observés chez les étudiants en fin de cours peuvent être associés à une bonne appropriation des techniques de recherche documentaire électroniques (dictionnaires, corpus, textes parallèles, communautés de traducteurs)

Les apports observés par les enseignants sont nuancés par le fort investissement qu'implique l'utilisation des outils informatiques. Les praticiens peuvent également faire état de réajustements en cours de route. Typique d'une conception « bricolage », ces modifications ne sont pas incompatibles avec une conception didactique initiale rigoureuse et méthodique. Les enseignants ne signalent pas de difficultés spécifiques dans l'appropriation du potentiel stimulant et créatif des TICE. Cependant, en ce qui concerne la plate-forme, l'enseignant suggère des améliorations en termes de flexibilité ergonomique. A cet égard, il ressort des discours méta-didactiques que le principe de l'essai-ajustement semble pouvoir répondre à ces

imperfections techniques de la plate-forme ou s'inscrire plus globalement dans un souci d'adapter les pratiques aux carences spécifiques des étudiants, en passant par exemple d'une rétroaction collective sur plate-forme à une rétroaction individuelle en utilisant le courriel. En somme, l'apport majeur des TICE semble devoir être conçu comme allant bien delà de la seule dimension pratique, puisque ces instruments impliquent non seulement une incrémentation de la motivation mais tendenr aussi à agir sur l'appropriation de connaissances et de compétences, à situer à la fois sur les dimensions linguistique, cognitive et culturelle. Toutefois, les observations qui émergent, non seulement des discours rétrospectifs des enseignants mais de l'ensemble des données, imposent aussi bien une prudence salutaire que la mise en place de protocoles empiriques plus aboutis. Quoi qu'il en soit, les perspectives de recherche que notre travail s'est efforcé de dégager sont pour le moins stimulantes.

En partant de ce que nous avons pu observer sur le terrain, pour la production écrite comme pour la traduction, les tâches, les pratiques didactiques assistées par ordinateur, et les discours qui les accompagnent tendent à présenter des usages raisonnés, pertinents et équilibrés des technologies visant l'autonomisation progressive des étudiants. A notre sens, il pourrait être intéressant de développer, pour les cours de troisième année, des parcours qui s'inspirent de la perspective actionnelle et du principe de didactique invisible (Puren et ollivier, 2010 ; Ollivier, 2011) en gommant ponctuellement le rapport étudiant évalué /enseignant évaluateur. Il s'agirait ainsi d'exploiter encore davantage le caractère désinhibant de pratiques d'écriture en situation de communication authentique. Pour les étudiants de troisième année première langue, ce type de parcours pourrait faire l'objet d'une contextualisation théorique conséquente. Dans une perspective socio-constructiviste, un travail de préparation mené en amont pourrait s'appuyer sur une recherche documentaire par groupes, portant sur des aspects théoriques tels que l'ethos discursif, l'intertextualité, l'énonciation, et la modalisation. Un tel type de parcours pourrait également impliquer la participation des étudiants à des fils de discussion publiés en ligne après modération de l'enseignant. Ces pistes didactiques s'inscrivent dans une perspective purénienne co-actionnelle en articulant l'agir didactique et l'agir social de référence. Dans une situation universitaire, qui relève d'un cadre formel, nous pourrions gagner à intégrer, à certains moments (non sur l'ensemble de l'apprentissage), une exposition « naturelle » à la langue culture cible, suivie d'un regard réflexif sur les pratiques discursives des locuteurs natifs. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce contact favorise l'intégration de certains schèmes mentaux et/ou de certaines structures en langue cible. Si l'on se place dans une perspective de préparation et de renforcement des compétences langagières productives visant à étayer la compétence traductionnelle, l'exposition des étudiants à une communication

authentique en français pourrait être bénéfique, car elle pourrait faciliter la pensée en langue cible. Cela étant, il nous paraît difficile de faire l'économie de tâches qui stimulent les capacités métacognitives et métalinguistiques des étudiants. Nous pouvons avancer que la formalisation des objectifs et des contenus d'apprentissage, la conception des tâches en amont, l'évaluation en aval des compétences langagières, gagnent à articuler l'intégration des schèmes mentaux et les structures linguistiques de la langue cible, en équilibrant son utilisation spontanée, l'analyse critique et de simples questionnaires mis en ligne pour sensibiliser les étudiants à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne la didactique de la traduction, nous avons pu constater que les volumes importants d'effectif conditionnaient de façon significative les pratiques de classe en présentiel. Dès lors, il est légitime de se demander s'il ne serait pas plus profitable pour les étudiants d'avoir un peu moins d'heures de cours et d'être regroupés dans des effectifs réduits comptant, idéalement, de quinze à vingt étudiants. Il n'est pas absurde d'avancer que la réduction d'heures, en des proportions raisonnables, serait bénéfique aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Le recours aux technologies dans des modalités hybrides permettrait, dans le même esprit, de répondre en partie aux problèmes et contraintes situationnelles. Aussi la mise en place de modules expérimentaux pourrait-elle viser à la fois la simulation professionnelle et des temps de réflexion critique. La rédaction d'un cahier des charges et/ou d'un dossier de conception pourrait convaincre les décideurs à financer un tel projet. Le bien fondé des formations basées sur le modèle de la télé-collaboration n'est quasiment plus à démontrer. De même, l'insertion d'un volet collaboratif bilatéral entre la SSLMIT et une université partenaire française permettrait de compenser, sur le plan didactique, les difficultés inhérentes à la traduction, en privilégiant les sources humaines de documentation et/ou de vérification du rendu en langue cible. Médié par les TICE, l'élaboration d'un dispositif de formation ouvert en réseau nous paraît être une perspective intéressante pour prolonger notre travail. Soulignons enfin que de tels projets de télécollaboration existent déjà dans le domaine de la didactique des langues (projets Galanet, Forttice, le Français en première ligne, et bien d'autres encore dans les sphères de recherche anglo-saxonne), mais aussi dans le domaine de la traduction littéraire (projet Traduxio). Outre d'indéniables apports en termes didactiques, ces projets présentent également l'intérêt de fournir des corpus utiles à la recherche, qu'il s'agisse de didactique, de linguistique ou d'anthropologie culturelle. En effet, les interactions qui ont lieu sur la plate-forme, les processus en œuvre et les produits (les traductions annotées par strates, mises en commun) constituent des données à exploiter dans une perspective multidisciplinaire. L'analyse conjointe des pratiques en présentiel et des pratiques de tutorat en ligne peut également

constituer une suite logique à notre travail.

Sur le plan des perspectives de recherche, nous pouvons désormais concevoir l'intérêt et la pertinence de l'observation des cours, en complément de données quantitatives sur les stratégies d'apprentissages parfois difficiles à interpréter, en tout cas sujettes à prudence, En ce qui concerne les perspectives de recherches, il nous paraît intéressant de prolonger notre enquête par une démarche longitudinale ; c'est à dire en suivant un groupe d'étudiants de la première année de licence à la fin du cursus, en prévoyant des phases d'entretiens collectifs et individuels. Dès lors, en analysant les tâches TICE produites, les documents d'appui et les pratiques de classe en présentiel, il serait possible d'avoir une idée plus précise de la progression des cours de production écrite et de traduction active dans le cadre de l'offre formative proposée par la section de français. Il pourrait également être intéressant de comparer, sur les trois années de la triennale, les pratiques d'enseignement-apprentissage de la traduction passive et celles qui sont mises en œuvre pour la traduction active, en observant plusieurs séances de chaque cours pour les deux compétences. La mise en place d'ateliers visant les pratiques concrètes d'enseignement permettrait d'améliorer l'articulation entre les cours de la section de français. De tels échanges pourraient stimuler de nouvelles idées, des pistes pour améliorer et/ou simplement réajuster les tâches existantes conçues, avec ou sans TICE. Un projet de recherche-action ambitieux concernant la réflexion collective sur les pratiques pourrait s'intéresser aux discours méta-didactiques des praticiens, en filmant et en analysant ces ateliers. Par ailleurs, en s'inspirant des travaux sur l'hypothèse de la cognition située/distribuée, un tel projet pourrait s'intéresser à la distribution au rôle joué par les artefacts sur la circulation collective des connaissances ; ce qui, en termes de méthodologie de recherche, nous pousse à envisager la mise en place de protocoles de recueil de données innovants qui permettent de mieux comprendre, d'une part les mécanismes œuvrant à la conception des tâches didactiques, et d'autre part de mieux évaluer les effets des TICE sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite et de la traduction.

INDEX DES TABLEAUX

INDEX DES FIGURES

Bibliographie

ADAM, J.-M. (1987). « Linguistique textuelle : typologie (s) et séquentialité », in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (dir.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3e colloque international de didactique du français, Namur, 09 1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, p. 23-33.

ADAM, J.-M. (1990). Eléments de Linguistique textuelle, Bruxelles, Liège, Mardaga.

ADAM, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Éditions Nathan.

ADAM, J.-M. (1999). Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes, Paris : Éditions Nathan.

ADAM, J-M. (2001). « Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? », in Langages", n°. 141, pp. 10-27

ADAM, J-M. (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion "dépassée"? », Recherches en communication n° 42, Université Catholique de Louvain.

AGUADO GIMENEZ, P-A. & PÉREZ-PAREDES, P-F. (2005). « Translation-Strategies Use: A Classroom-Based Examination of Baker's Taxonomy » Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 50, n° 1, 2005, p. 294-311.

Disponible sur : < http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010675ar.html?vue=resume > (consulté le 15/02/2011)

AJIMER, K. (2009). Corpora and Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.

ALBERO, B. (2000). L'autoformation en contexte institutionnel, Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, Paris : L'Harmattan.

ALBERO, B., THIBAULT, F. (2004). « Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? » In Enseignement à distance : épistémologie et usages, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. 35-52.

ALAMARGOT D. & CHANQUOY L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes » In FAYOL M. (Ed.), Production du langage, Traité des sciences cognitives, Paris : Hermès, 45-65.

ALLAIRE, S. (2006). Les affordances socionumériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire: De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances.Thèse de doctorat, Université Laval.

ALLAIRE, S. (2010). L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 44(3), 467–487

ALVES, F. & AMPARO HURTADO ALBIR. (2010). Cognitive approaches. In: HTS, 28-35.
AMMOUR, E- J. (1999). « La recherche documentaire dans l'enseignement de la traduction », Communication présentée au XVe Congrès mondial de la F.I.T., Traduction – Transition, Mons, Belgique, du 6 au 10 août 1999, vol. I, p. 24-42.
ANDERMANN, G. (1998). « Finding the Right Word », in Kirsten Malmkjær (ed) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation, Manchester: St. Jerome.
ANDERSON, J-R. (1983). The Architecture of Cognition. Cambridge, Harvard University Press.
ANDERSON, J-R, LEBIERE, C. (1998). The atomic components of thought, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
ANTONINI, R. (2005). « The perception of subtitled humour in Italy: An empirical study », in D. Chiaro (ed.) Humor International Journal of Humor Research, Special Issue Humor and Translation, 18(2): 209–25.
ANTONINI, R. (2009). « The perception of dubbed cultural references in Italy », inTRAlinea Vol. 11,
ASADI, P. & SÉGUINOT, C. (2005). « Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals » Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 50, numéro 2, avril 2005, p. 522-547
ASLIM-YETIS, V. (2008). Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie. Thèse de doctorat en Français langue étrangère, soutenue par Veda le 10 novembre 2008 à l'Université Louis Lumière Lyon. Sous la direction de Gülnihâl Gülmez, Jean-Claude Regnier.
ASTOLFI, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Thiron: ESF éditeur, collection « Pratiques & enjeux pédagogiques. »
ASTON, G. et al., (eds). (2004). Corpora and Language Learners. Amsterdam: Benjamins.
ATLAN, J. (2000). «L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE», volume 3, n°1, revue Alsic
Disponible sur : < http://alsic.revues.org/1759 > (consulté le 08/03/2012)
BACCOLINI, R., GAVIOLI, L. (1994). « L'analisi di film doppiati nel curriculum di studenti di interpretazione/traduzione ». Il doppiaggio. Trasposizioni linguistiche e culturali, a cura di R. Baccolini, R.M. Bollettieri Bosinelli, L. Gavioli, 73-85.
BADDELEY, A-D. (1990). Human memory: Theory and practice. Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.
BADDELEY, A-D. (2000). « The episodic buffer : a new component of working memory ? »,

Trends in Cognitive Sciences 4, p. 417-423.

BADDELEY, A-D. (1992). « Working memory », Science 255, p. 556-559.

BAKER, M. (1992). In Other Words : A Coursebook on Translation Studies, London & New York : Routledge.

BAKER, M. (1998). The Routledge Encyclopedia of Translation Studies, London & New York : Routledge.

BALACESCU, I., STEFANINK, B. (2005). « La didactique de la traduction à l'heure allemande » , in Meta Volume 50, numéro 1, mars 2005, p. 277-293

BALBONI P. (1998). Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Torino, UTET Libreria, in CAON F. e S. RUTKA, Insegnare l'italiano giocando: principi e materiali per una didattica ludica, Perugia, Guerra.

BALBONI, P. (2010). « La traduzione nell'insegnamento delle lingue: Dall'ostracismo alla riscoperta ». In Tradurre in Pratica. Riflessioni, Esperienze, Testimonianze, F. De Giovanni and B. Di Sabato (eds). Naples: ESI. 179-200.

BAILLY, D. (1997). Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement, Paris : Nathan.

BAILLY, D. (1998). Didactique de l'anglais (2) La mise en oeuvre pédagogique, Paris : Nathan.

BALLARD M. (1992). «De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions». Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

BALLARD, M. (1995) TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 8, n° 1, 1995, p. 229-246.

BALLARD, M. (2004) « La théorisation comme structuration de l'action du traducteur », La linguistique, 2004/1 Vol. 40, p. 51-66. Disponible sur : < http://www.cairn.info/publications-de-Ballard-Michel--31050.htm > (consulté le 05/05/2012)

BALLARD, M. (2005a) (éd.). Censure et traduction. Collection « Traductologie » Artois Presses Université, Arras.

BALLARD, M. (2005b). « Téléologie de la traduction universitaire », in Meta, vol. 50, n°1, pp. 48-59.

BALLARD, M. (dir.) (2006). Qu'est-ce que la traductologie ?, études réunies par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université, Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 53, numéro 4, décembre 2008, p. 920. Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/019657ar > (consulté le 28/02/2011)

BALLARD, M. (2011). Censure et traduction. Arras, Artois Presses Université.

BALLARD, M.. & EL KALADI, A. (2003). Traductologie, linguistique et traduction, Artois Presse Université.

BANDURA, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

BANDURA, A. (1991). Human agency : the rhetoric and the reality. American Psychologist. 46,

BANDURA, A. (1997). Self-Efficacy : the Exercise of Control. New York, Freeman.

BANGERT-DROWNS, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. Review of Educational Research, 63(1), 69-93.

BANGOU, F. (2006). « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », Alsic , Vol. 9 | 2006 , [En ligne], mis en ligne le 30 novembre 2006. Disponible sur : < URL : http://alsic.revues.org/index290.html > (Consulté le 13/06 2011).

BARBAZAN, M. (2011). « Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours », Alsic [En ligne], Vol. 14 | 2011. Disponible sur : < http://alsic.revues.org/2337 > (consulté le 08/05/2010)

BARBIER, M-L. (2003). Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches. Arob@se, 7, 1-2. Disponible sur : < http://www.arobase.to/somm.html > (consulté le 13/09/2012)

BARBIER, M-L. (2004). « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? » in A. Piolat (dir.) Ecriture, approches en sciences cognitives- Collection Langues et Ecritures. Marseille : Publication de l'Université de Provence. pp. 181-203.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1993). « L'écriture: une pratique culturelle diversement investie ». In M. Lebrun & M.-C. Paret (Ed.), L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français (pp. 23-29). Paris: Delachaux et Niestlé.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». Revue française de pédagogie, 113, 93-133.

BARRÉ DE MINIAC C. (2000a). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ DE MINIAC C. (2000b). Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit, Paris, I.N.R.P.

BASSNETT S., LEFEVERE A. (1990). Translation, History and Culture, London-New York, Printer Publishers

BASSNETT S., MCGUIRE S. (1993). La traduzione. Teorie e pratica, a cura di D. Portolano,

Milano, Bompiani, 1993
BEACCO J-C. (1991). « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », Etudes de linguistique appliquée, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 19-28.
BEACCO, J-C., DAROT, M. (1984). Analyse de discours, lecture et expression, Paris, Hachette/ Larousse.
BEEBY, A. (1996). Teaching Translation from Spanish to English. Ottawa, University of Ottawa Press.
BELL, R. (1991). Translation and Translating. Theory and Practice, Harlow: Longman.
BELZ, J. A., & THORNE, S. L. (eds.) (2006). Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA: Heinle & Heinle. (This volume serves as the 2005 annual journal of the AAUSC -- American Association of University Supervisors and Co-ordinators)
BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ : Lawrece Erlbaum Associates.
BERGEN, D. (2004). Translation technology and translator training. In Tommola J. (ed.): Kieli, teksti ja kääntäminen: Language, text and translation. Turku: University of Turku (Department of English Translation Studies), 141-156.
BERGEN, D. (2006). Learning strategies and learner autonomy in translator training. In Tommola Jorma & Gambier Yves (eds): Translation and Interpretation – Training and Research. Turku: University of Turku (Department of English Translation Studies),119–126.
BERGEN D. (2009). The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. Across Language and Cultures 10: 231-250.
BERMAN, A. (1984). L'épreuve de l'étranger : Culture et traduction dans l'Allemagne romantique, Paris, Gallimard.
BERMAN, A. (1985). « La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain », Les tours de Babel, essais sur la traduction, A. Bermanet al. (éd.) Mauvezin, Trans-Europ-Repress.
BERNARDINI, S. (2003). Designing a Corpus for Translation and Language Teaching: The CEXI Experience. TESOL Quarterly, 37: 528–537. doi: 10.2307/3588403
Venuti, Lawrence, "The Translator's Invisibility: The Evidence of Reviews", In Other Words: Journal of the Translator's Association, No: 4, 1994, pp. 16-22
BERNARDINI, S. (2004). How to Use Corpora in Language Teaching Volume 12 de Studies in Corpus Linguistics, John Benjamins Publishing, 2004
Aston, G., Silvia Bernardini and D. Stewart (eds) (2004). Corpora and language learners.

Amsterdam: John Benjamins.
BESSE, H., PORQUIER, R. (1984). Grammaires et didactiques des langues . Paris: Hatier-Credif.
BIALYSTOK, E. (1978). « A Theoretical Model of Second Language learning », in Language learning, vol. 28, n° 1, pp. 69-83.
BIALYSTOK, E. (1990). « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in Français dans le monde, n° spécial, pp. 50-58
BIBEAU, G. (1986). «Prospectives, avenirs et avenues? In Didactique en questions, F. Ligier et L Savoie (réd.). Beloeil, La Lignée, pp. 246-261
BIGGS, J. B. (2003). Teaching for quality learning at university : What the student does (2nded.). Ballmoor, UK: Society for Research into Higher Education&OpenUniversity Press
BILLIANI, F. (2007). Modes of Censorship and Translation: National context and diverse media, Manchester: St Jerome.
BISAILLON, J. (1997). Interrelations entre la mise en texte, la révision et le traitement de texte chez quatre scripteurs en langue seconde. Canadian Modern Language Review, 53:3, 530-564.
BLATTNER, G., FIORI, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. Instructional Technology and Distance Learning (ITDL), vol. 6, n° 1. pp. 17-28. http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm (accessed 05 January 2012).
BLATTNER, G., FIORI, M. (2011). Virtual social network communities: an investigation of language learners' development of socio-pragmatic awareness and multiliteracy skills. CALICO Journal, vol. 29, n° 1. pp. 24-43.
BLOOMFIELD, L. (1926). A set of postulates for the science of language, Language, n° 2, pp. 153- 164.
BLOOMFIELD, L. (1933). Language, Holt, Rinehart and Winston, New-York.
BOGAARDS, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris: Crédif / Hatier, coll. LAL.
BONK, C. J. & REYNOLDS, T. H. (1990). The Development of Children's Writing Awareness and Performance within a Generative/Evaluative Computerized Prompting Framework. ERIC Document, ED319755.
BONK, J., & REYNOLDS, T. (1992). Early adolescent composing within a generative-evaluative computerized framework. Computer in Human Behavior, 8, 39-62.
BOURDIEU, P. (1975). « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison », Sociologie et sociétés, Volume 7, issue 1, mai 1975, p. 91-118.
BOUTET, J. (1995). Paroles au travail. Revue suisse des sciences de l’éducation 27 (3) 2005

375 Paris: L'Harmattan.
BRIEN, R. (1997). Science cognitive et formation, troisième édition, Presse de l'Université du Québec, Sillery, Québec, 254 pages ;
BRIFFARD, C. (2006). Entretien de Barbara Cassin avec Colette Briffard autour du Vocabulaire européen des philosophies », publié sur le site de la revue Texto : http://www.revue-texto.net/Dialogues/Cassin_interview.html
BRODIN E. (2007). Analyse de Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. ALSIC (2, vol 10) (pp. 95-103).
BRONCKART, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. Revue Suisse des Sciences de l'Education, 27, 361-380.
BRZOZOWSKI, J. (2008). « Le problème des stratégies de traduction, Meta : Journal des traducteurs », vol.53, no. 4, déc. 2008, p.765-781, Les Presses de L'Université de Montréal
BRUCE, D. (1990). Recension de l'ouvrage de Larose, R (1989). Théories contemporaines de la traduction. 2e édition. Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec, 1989. TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 3, n° 1, 1990, p. 125-129.
BRUNER, J. (1957). « Going beyond the information given ». In J. Bruner and others, Contemporary approaches to cognition: The Colorado symposium. Cambridge, MA: Harvard University Press.
BRUNER, J. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
BRUNER, J. (1983). Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire, Paris : PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui (Traductions d'articles parus entre 1970 et 1976).
BRUNER, J. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press
BUENO GARCIA, A. (2005). « L'enseignement de la traduction au carrefour d'une société mondialisée », Meta, vol. 50, no 1, 2005, p. 263-276.
BÜHLER, K. (1934/1965). Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart: Gustav Fischer.
BUTTERFIELD, E. C., HACKER, D. J., & ALBERTSON, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. Educational Psychological Review, 8, 239-297.
CADET, L. (2005). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005. Disponible sur : < http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf > (consulté le 08/04/2011)
CAMPBELL, S. (1998). Translation into the Second Language. Londres, Longman.

CARROLL, J.B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (Ed.), "Training research and education" (pp.87-136). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

CARROLL, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. In T. Parry & C. Stansfield (Eds.), Language aptitude reconsidered. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

CASSIN, B. (2004). Vocabulaire Européen des philosophies, dictionnaire des intraduisibles, Paris, Seuil/Le Robert.

CASTAGNOLI, S., CIOBANU, D., KÜBLER, N., KUNZ, K., VOLANSCHI, A. (2011). « Designing a Learner Translator Corpus for Training Purposes ». In N. Kübler. (ed) (2011) Corpora, Language, Teaching, and Resources : From Theory to Practice. Bern: Peter Lang. 221-248.

CATFORD, J.C. (1965). A Linguistic Theory of Translation, Londres: Oxford University Press.

CHAMOT, A-U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1),14-26.

CHAMOT, A-U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. Annual Review of Applied Linguistics, 25, 98-111.

CHANQUOY, L., & ALAMARGOT, D. (2002a). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». Le langage et l'homme . 38 (2), pp. 171-190.

CHANQUOY L. & ALAMARGOT D. (2002b). « Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux », L'Année Psychologique, 102, 363-398.

CHAZOT, D. (2012). L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en oeuvre dans Limbo. Mémoire de M2 recherche Dilipem, Université Stendhal-Grenoble3. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969

CHENIK, N. (1992). L'enseignement assisté par ordinateur et son application à l'enseignement de l'anglais de spécialité, Thèse de doctorat de l'université Paris 4 Sorbonne.

CHESTERMAN, A. (1997). Memes of Translation. Amsterdam, John Benjamins.

CHESTERMAN, A. (1998). « Communication strategies, learning strategies and translation strategies ». In Kirsten Malmkjaer (ed.) Translation and Language Teaching. Manchester: St. Jerome Publishing, 135-144.

CHESTERMAN, A. (2000). Teaching Strategies for Emancipatory Translation. In Christina Schaffner & Beverly Adab, eds. Developing Translation Competence. Amsterdam;

Philadelphia: John Benjamins, pp. 77-90

CHESTERMAN, A. (2005). Problems with strategies. In K. Károly & Á. Fóris (Eds.), New trends in Translation Studies: in honour of Kinga Klaudy (pp. 17-28). Budapest: Akadémiai Kiadó.

CHISS J.-L. (1987). Les types de textes et l'enseignement du français, dans Le Français aujourd'hui n°79, Classes de textes/Textes en classe, Paris, Association Française des Enseignants de Français, 7-12.

CHISS, J.-L. ; BOYZON-FRADET, D. (1997). Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration. Paris: Nathan

CHISS J.L., DAVID J. & REUTER Y. (2005). Didactique du français : fondements d'une discipline, Bruxelles: De Boeck.

CHISS, J-L. (2009). « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », SYNERGIES Roumanie, Numéro 4 – Année 2009. Revue du GERFLINT, pp 127-137. Disponible sur : < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/chiss.pdf > consulté le 21/03/2011)

CHOMSKY, N. (1955). The logical structure of linguistic theory, Plenum Press, New York.

CHOMSKY, N. (1957). Syntactic structures, Mouton, The Hague.

CHOMSKY, N. (1971). Aspects de la théorie syntaxique, Paris : Éditions du Seuil. Traduit de l'américain par Jean-Claude Milner.

CHOMSKY, N. (1972). Language and Mind, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., édition augmentée, édition originale 1968.

CICUREL, F. (2003). « Figures de maître », dans Le français dans le monde 326, mars-avril 2003.

CICUREL, F., MOIRAND, S., (1990). « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in Gaonac'h, D. (coord.), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive, Paris, Hachette, 1990, p. 147-157.

CLAPARÈDE, É. (1973). L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

COCHRAN-SMITH, M., PARIS, C. L., & KAHN, J. (1991). Learning to write differently. Norwood, NJ: Ablex.

COIRIER, A, GAONAC'H, D.& PASSERAULT, J-M. (1996). Psycholinguistique textuelle – Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Paris : Armand Colin.

COLLET, T. (2009). « La manière de signifier du terme en discour » Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 54, numéro 2, juin 2009, p. 279-294.

COLLOMBAT, I. (2009). « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction », in

The Journal of Specialised Translation Issue 12 - July 2009 : 37-54. Disponible sur : < http://www.jostrans.org/issue12/art_collombat.pdf > (consulté le 09/02/2013)

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.

CORBEIL, J. C. (1990). Les industries de la langue, un domaine à la recherche de lui-même. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.

CORDER, S-P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, Langages, n. 57, p. 9-15.

CORDIER, F., & GAONAC'H, D. (2004). Apprentissage et mémoire. Paris : Armand Colin (collection 128).

CORDONNIER, J.-L. (1995). Traduction et culture, Coll. LAL, Paris, Hatier/Didier.

CORNAIRE, C., GERMAIN, C. (1998). La compréhension orale, Coll. Didactique des langues étrangères, Cle International.

CORNAIRE, C. et P. M. RAYMOND. (1999). La production écrite. Paris, Clé international, 145 p.

CORTESE, G. (1990). « Cognition, Metacognition, Traduction », in D. Gaonac'h, 1990 L'approche cognitive, Le Français dans le monde, n° spécial, pp. 50-58

CORTIER, C. (2005). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », Ela. Études de linguistique appliquée., 2005/4 no 140, p. 475-489.

COSTE D. (1976). Un niveau- Seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de L'Europe.

COSTE, D. (1991). « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », in BRONCKART J.-P., COSTE D., ROULET E., (coord.), « Textes, discours, types et genres », Etudes de linguistique appliquée, n°83, Paris, Didier Erudition, p. 75-88.

COUSIN, V. (1886). Du bien. Paris : Librairie Académique Didier, Perrin et Cie, Libraires Éditeurs.

CRINON, J. (2000). Écrire mieux avec le traitement de texte ? In J. Anis et N. Marty (éds.), Lecture, écriture et nouvelles technologies (pp. 47-58). Paris : CNDP

CRINON, J, PACHET, S. (1995) : L'aide à l'écriture, dans Repères n°11, Ecriture et traitement de texte, Paris, INRP,.139-164.

CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

CUQ, J-P. (2004). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris Asdifle/CLE International.

CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ, J.P. (2010). « Sciences du langage et didactique des langues » Synergies Brésil n° spécial 1 - 2010 pp. 85-88

CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris, CLÉ International.

DABÈNE M. (1987). L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

DABÈNE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire (pp. 85-99). Bruxelles: De Boeck.

DALOISO M., (2007). « Il contributo della neuropsicologia alla glottodidattica per adulti », in Scuola e Lingue Moderne, XLV, 6-7.

DALTON, D. W., & HANNAFIN, M. J. (1987). The effect of word processing on written composition. Journal of Educational Research 80(6), 338-342

DAM L., L. LEGENHAUSEN & D. WOLF. (1990). « Text production in the foreign language classroom and the word processor ». *System* vol. *18, n° 3* : 325-334.

DAMASIO, A. (1994). L'erreur de Descartes, Éditions Odile Jacob, Paris.

DAMASIO, A. (2003). Spinoza avait raison, Éditions Odile Jacob, Paris.

DANCETTE, J. (1989). La faute de sens en traduction. In Traduction, Terminologie, Rédaction 2 (2). 83-102.

DANCETTE, J. (1992). «L'enseignement de la traduction: peut-on dépasser l'empirisme?», TTR, 5-1, p. 163-179.

DANCETTE, J, AUDET, L. ET JAY-RAYON, L. (2007). « Axes et critères de la créativité en traduction », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 52, numéro 1, mars 2007, p. 108-122. Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/014726ar > (consulté le 09/02/2013)

DANCETTE, J. ET S. HALIMI. (2005). « La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction », Processus et cheminements en traduction et interprétation, Meta 50-2, Presses de l'Université de Montréal, p. 548-559.

DAVID, J. (1994). « Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier », Le français aujourd'hui n° 108.

DELABASTITA, D. (1989). « Translation and mass-communication: Film- and T.V.-translation as evidence of cultural dynamics », Babel, 35.4: 193–218.
DELCAMBRE, I. (1994). Ecrire sur sa pratique en milieu de travail: à la recherche d'un espace de discussion. Education permanente, 120, 73-94. 376 27 (3) 2005 T h e m a Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.
DELCAMBRE I. & LABORDE-MILAA I. (2002). « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », Enjeux, n° 53, pp. 11-22.
DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2002). « Images du scripteur et rapport à l'écriture », Pratiques, n° 113/114, pp. 7-28.
DEGACHE, C. (1998). « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II", Grenoble, 10-12 septembre 1998.
DEGACHE, C. (2000). « La notion de stratégie dans l'espace interdidactique », in BILLIEZ, J., FOERSTER, C., LEE-SIMON, La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6ème colloque ACEDLE, Grenoble5-6 novembre. 1999 p. 147-159.
DEGACHE, C. (2006a). Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Habilitation en sciences du langage soutenue à l'université Stendhal, Grenoble, le 30 novembre 2006 sous la direction de Jacqueline Billiez.
DEGACHE, C. (2006b). « Modèles de formation en langues et technologies: perceptions par les enseignants ». Journée MLC – Université Stendhal Grenoble 3 – Grenoble Universités (FLODI), 20/06/ 2006.
DELISLE, J. (1980/1984). L'analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.
DELISLE, J. (1988a). « Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction ». In Garcia I. I. & J. Verdegal (eds). Los estudios de traducción : un reto didáctico. Barcelone : Universitat Jaume I : 13-43.
DELISLE, J. (1988b). Translation: an interpretive approach. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
DELISLE, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. TTR, 5(1), 17-47. Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/037105ar > (consulté le 09/11/2012)
DELISLE, J. et *al.* (dir.). (1999). Terminologie de la traduction, FIT monograph series, 1, Amsterdam, John Benjamins.

DELISLE, J. (2005). L'enseignement pratique de la traduction, Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, J., LEE-JAHNKE, H. (1998). Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DELIZEE, A. (2012). « Typologie des erreurs en traduction dans le cadre de l'évaluation formative », présentation dans le cadre de la Journée d'études « Traduction et qualité Méthodologies en matière d'assurance qualité » 3 février 2012, Université Lille III. Disponible sur : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/colloques/20112012/Anne_DELIZEE_2012_02_03.pdf > (consulté le 09/10/2011)

DEMAIZIÈRE, F. (2001). « Autoformation et individualisation ». In VINCENT-DURROUX, L. & PANCKHURST, R. Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?. METicE, collection "MédiaTic", université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 15-30.

DEMIRTAS, L. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Université de Marmara. Synergies Turquie, No 2, pp. 125-138.

DEMOUGIN, F. (2008). « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », Tréma [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, Consulté le 19 mars 2012. Disponible sur : < http://trema.revues.org/427 > (consulté le 09/19/2012)

DENIZOT, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels en classe de français scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français, thèse de doctorat sous la direction de Reuter, Y Université Charles de Gaulle - Lille III Soutenue en 2008. Disponible sur : < http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00532983 > (consulté le 09/12/2011)

DESCHÊNES, A. J. (1988). La compréhension et la production de textes. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

DESMARAIS. L. (1998). « Apprentissage de l'Ecrit et ALAO », Etudes de Linguistique Appliquée 110 : 193-203.

DESMET, I. (2001). « Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité », Cahiers du Rifal, vol. 26 ;

DESMET, I. (2006). « Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes» in Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction (coll. Actualité scientifique) in Blampais, Daniel, Thoiron, Philippe, van Campenhodt, Marc (dir.). Paris: Éditions des archives contemporaines, 235-247.

DEVELAY, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris : ESF.

DEVELAY, M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », Revue française de pédagogie. Volume 120, 1997. pp. 59-66.

DEVELOTTE, C. (2005). « Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien "le français en (première) ligne" ». Communication au colloque "Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?", Louvain La Neuve.

DEWEY, J. (1931). L'école et l'enfant, trad. fr. par L.-S.Pidoux. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 3e éd.

DIAZ CINTAS, J., A. RAMAEL. (2007). Audiovisual Translation: Subtitling (Translation practices explained), Manchester: St. Jerome

DI SABATO, B. (2007). « La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue ». Studi di Glottodidattica 1 (1): 47-57.

DORTIER, J-F. (coord.). (2001). Le langage. Nature, histoire et usage, Editions Sciences Humaines, Auxerre.

DUFFOUR, É. (2010). Aspects de communication verbale et non verbale dans Lost In Translation de Sofia Coppola (2003), Master en traduction spécialisée, Université de Genève.

DUQUETTE, L., RENIÉ, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée (éla), 110, 237-246.

DURIEUX, C. (1988). Fondement didactique de la traduction technique, Collection Traductologie, n° 3, Paris : Didier Erudition.

DURIEUX, C. (1990). « La recherche documentaire en traduction technique : conditions nécessaires et suffisantes », Méta, vol. 35 n° 4, p. 669-675.

DURIEUX, C. (1995). Apprendre à traduire. Prérequis et tests, Paris, La Maison du Dictionnaire.

DURIEUX, C. (2004). « Approche psycholinguistique de la traduction», Psycholinguistics : A Multidisciplinary Science, Paris, Europia.

DURIEUX, C. (2005). « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches »Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 50, numéro 1, mars 2005, p. 36-47
Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/010655ar > (consulté le 09/11/2012)

DURIEUX, C., & DURIEUX, F. (1995). Apprendre à traduire : prérequis et tests. Paris, France: La Maison du dictionnaire.

DUSSART, A. (2005). « Faux sens, contresens, non-sens… un faux débat ? », in Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal,Volume 50, numéro 1, Mars 2005.

ECHEVERRI, Á. (2008a). « Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? » TTR : traduction, terminologie, rédaction Volume 21, numéro 1, 1er semestre 2008, p. 65-98La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie I

ECHEVERRI, Á. (2008b). Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, thèse de doctorat soutenue à l'université de Montréal en 2008 sous la direction de Georges Bastin.

EVEN-ZOHAR, I. (1990/2004). Poetics Today, Special Issue Polysystem Studies, 11(1), reprinted in L. Venuti (ed.) (2004) The Translation Studies Reader, 2nd edition, London and New York: Routledge, pp. 199–204.

EVEN-ZOHAR, I. (1997/2005). « Polysystem theory revised », in I. Even-Zohar Papers in Culture Research, pp. 38–49

FAERCH, C., KASPER, G. (1983). «On identifying communication strategies in interlanguage production. In: FAERCH, C./G. KASPER (coord.): 210-238.

FAVART, M. & OLIVE, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. Psychologie Française, 50-3, 273-285.

FAYOL, M. (1991). From sentence production to text production: investigating fundamental processes. European Journal of Psycholog y of Education, 6, 101-119.

FAYOL, M. (1996). Apprendre à produire des textes. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire (pp. 131-153). Bruxelles: De Boeck.

FAYOL, M. (1997). Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : PUF.

FAYOL, M., GOMBERT, J.-É., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D. (1992). Psychologie cognitive de la lecture. Paris : PUF.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

FREINET, C. (1946). L'école moderne française. Paris, Editions Ophrys.

FREINET, C (1949). L'éducation du travail. Paris, Editions Ophrys.

FREINET, C. (1964). Les techniques Freinet à l'école moderne. Paris, Colin-Bourrelier.

FROELIGER, N. (2004). « Les mécanismes de la confiance en soi – aspects relationnels ». Jostrans, The Journal of Specialised Translation (2), 50-62.

Disponible sur : < http://www.jostrans.org/issue02/art_froeliger.php > (consulté le 09/10/2012)

GAGNÉ, R. M. (1974). Essentials of learning for instruction. (2nd ed.). Hinsdale, IL: The Dryden Press

GALASSI, G.G. (1996). « Torna a casa lessico". Traduzione multimediale per il cinema, la televisione e la scena », a cura di C. Heiss, R.M. Bollettieri Bosinelli, 409-413.

GALISSON, R. (1977). « S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger ». In Études de Linguistique Appliquée, n° 27.

GALISSON, R. (1986). « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures ». Etudes de Linguistique Appliquée N°64. Paris : Didier Érudition, pp. 39-54.

GALISSON, R. (1994). « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France – État des lieux et perspective ». Revue française de pédagogie, 108, 25-37.

GALISSON, R. (2001). « Place et rôle de la didactique (ou de la didactologie) dans l'éducation aux langues et aux cultures, à l'Université », in Gabriella Fabbricino Trivellini (éd.), Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria, Napoli: Giannini, 67-82.

GALISSON, R. (2004). « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation :. Au nom dupère : la disciplinarité », revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie 2006/1, N°141, p. 137-150.

GALISSON, R., BESSE, H. (1980). Polémique en didactique. Du renouveau en question. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

GALISSON, R., PUREN, C. (1999). La formation en questions. Paris : Nathan.

GAMBIER, Y. (2004). « La traduction audiovisuelle : un genre en expansion », in Meta49 :1, Montréal, pp. 1-11

GAONAC'H, D. (1990a). L'acquisition d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Paris, Hachette, Le français dans le monde.

GAONAC'H, D. (1990b). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». Le Français dans le monde, Recherches et Applications, n° spécial ; février-mars, 41-49.

GAONAC'H D. (1991). Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier-Didier, Paris.

GAONAC'H, D., GOLDER, C. (1995). Manuel de Psychologie Pour l'Enseignement. Paris, Hachette.

GARCIA-DEBANC C. (1989). « Le tri de textes : modes d'emploi» , dans Pratiques n°62, Classer les textes, 3-51.

GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2002). « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. », Pratiques 115-116, 37–50.

GARDY, P. (2011). « La rétroaction vidéo comme outil d’apprentissage », Synergies Roumanie n° 6 - 2011 pp. 91-104.

GAUDIN, F. (2003). Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie, éd. Duculot, coll. « Champs linguistiques », Bruxelles, 286 p.

GAUDIN F. (2005). « La socioterminologie. In: Langages, 39e année, n°157, 2005. pp. 80-92.

GAUDIN, F (2007). « Quelques mots sur la socioterminologie », Cahiers du Rifal, n° 26, déc. 2007 Terminologie, culture et société.

GEMARD, J-C. (1996). « Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction » Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 41, n° 3, 1996, p. 495-505. Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/002842ar > (consulté le 25/03/2012)

GERMAIN, C. (1989). « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues ». Études de linguistique appliquée 75, 61-77.

GERMAIN, C. (2000). « Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée », Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics, Vol. 3, Nos 1-2, p. 23-33.

GERVAIS, F & MONIQUE NOËL-GAUDREAULT. (1992). « Elaboration et Application d’une Grille d’Analyse de la Cohérence/Cohésion sur des Textes d’Elèves », La Lecture et l’Ecriture : 137-156. Montréal : Les Editions Logiques.

GIBSON, J.J. (1979). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (eds.), Perceiving, Acting and Knowing. Hillsdale : Erlbaum.

GIL-BARDAJI, A. (2010). La résolution de problèmes en traduction : quelques pistes [Problem solving in translation: suggestions and tips]. Meta: Volume 55, Number 2: 275-286

GILE, D. (1992). « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique ». Meta (37:2), 251-262.

GILE, D. (1997/2002). « Conference interpreting as a cognitive management problem », in F. Pöchhacker and M. Shlesinger (eds) (2002) The Interpreting Studies Reader, London and New York: Routledge, pp. 163–76.

GILE, D. (2004). « Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. » Jostrans, The Journal of Specialised Translation (2), 2-20.

Disponible sur : < http://jostrans.org/issue02/art_gile.php > (consulté le 13/05/2011)
GILE, D. (2005). La Traduction : la comprendre, l'apprendre, Paris : PUF.
GINET, A. et al. (1997). Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias. Paris : Nathan.
GONZALES DAVIES, M. (2004). Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. (eds). (2003). « Tuning Educational Structures in Europe ». Working on the European Dimension of Quality. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process Amsterdam, 12-13 March 2002. Don F. Westerheijden and Marlies Leegwater (Eds.). Zoetermeer. 70-96.
GOODY, J. (1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, trad. et présentation de J. Bazin et A. Bensa, Éd. de Minuit, Paris.
GOODY, J. (1986). La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines, A. Colin, Paris,
GOUADEC, D. (1989). « Comprendre, évaluer, prévenir. » TTR (2:2) L'erreur en traduction, 35-54.
GOUADEC, D. (1994). «Traduction et Informatique: les implications pour la formation», Langages 116, 59-74.
GOUADEC, D. (2002). Profession : traducteur – Métiers des langues/Langues des Métiers, Paris, Maison du Dictionnaire.
GOUADEC, D. (2003). « Formation des traducteurs : quelques grandes orientations »,La formation à la traduction professionnelle, G. Mareschal, L. Brunette, Z. Guével, E. Valentine (ed.), Presses de l'Université d'Ottawa, p. 33-45.
GOUPIL, G., & LUSIGNAN, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Montréal: Gaëtan Morin.Goupil, G., & Lusignan, G. (1993)
GRIIIL : Groupe de Réflexion sur les Industries de l'Information et les Industries de la Langue (2005). Le traitement automatique des langues dans les industries de l'information, Livre blanc. Congrès, Veille stratégique, scientifique et technologique : Tome 1 : salle A : Systèmes d'information élaborée, bibliométrie, linguistique intelligence économique, Université Paul Sabatier : Toulouse.
GROUPE D'EXPERTS EMT. (2009). « Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia, établies par le groupe d'experts EMT ».
GUIDÈRE, M. (2010). Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain. (2e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

GUILLAUME, A. (2007). La traduction : théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, TICE ou non TICE ? Texto! juillet 2007, vol. XII, n°3 . Disponible sur : < http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Guillaume_Traduction.pdf > (consulté le 08/06/2011)

GUTT, E.-A. (1991). Translation and Relevance : Cognition and Context, Oxford : Basil Blackwell

HABERT, B. (2000). « Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? » In Bilger, M. (dir.). Linguistique sur corpus. Études et réflexions. Actes de la journée Linguistique et corpus. Pergpignan : Presses Universitaires de Perpignan. pp. 11-58

HAEUW, F. (2001). COMPETICE, outil de pilotage des projets TICE par les compétences. Disponible sur : < http://www.centre-inffo.fr > (consulté le 25/03/2011)

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. (1989). Language, Context, and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective, Oxford: Oxford University Press.

HÄMYNEN, M. (2012). Analyse des stratégies de traduction en français des sous-titres du jeu vidéo Trine. Jyväskylä 2012. 62 s. + liit. 5 s

HANSEN, G. (1997). Success in translation. Perspectives. Studies in Translatology 5.2: 201-210.

HANSEN, G. (2003). Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research in translation processes. In Alves, F. (ed.) Triangulating Translation.
Amsterdam: Benjamins. 25-42.

HANSEN, G. (2005). Experience and emotion in empirical translation research with think-aloud and retrospection. In Lee-Jahnke, H. (ed.) Processes and Pathways in Translation and Interpretation . META 50/ 2. 511-521.

HARRIS, Z. (1954). Distributional Structure. Word 10:2/3.146-162

HARRIS, Z. (1957). Co-Occurrence and Transformation in Linguistic Structure.” Language 33:3(1).283-340. (Repr. in The Structure of Language: Readings in the philosophy of language ed. by Jerry A[lan] Fodor & Jerrold J[acob] Katz, 155-210. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

HARTLEY, T. (2009). « Technology and translation » in Munday (2009) The routledge companion to translation studies, revised edition, the Routledge Companion to Translation Studies, London/New York: Routledge.

HATIM, B., MASON, I. (1990). Discourse and the Translator, London and New York: Longman.

HATIM, B., MASON, I. (1997). The Translator as Communicator, London and New York: Routledge.

HAYES J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing. » in LEVY C. M. & RANSDELL S. E. (Eds.), The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1-27.

HAYES, J.R., FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (eds.) Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–30.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. (1983). A Cognitive Model of the Writing Process in Adults. National Inst. of Education (ED), Washington, DC.

HAYES J.R., FLOWER L.S., SCHRIVER K.A., STRATMAN J. & CAREY L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. ROSENBERG (Ed.), Advances in psycholinguistics: (Vol. II.) Reading, writing, and language processing (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.

HEDIARD, M. (dir). (2007). Linguistica dei corpora: strumenti e applicazioni. Cassino: Edizioni Università di Cassino.pp.23-44.

HEISS, C. (1996). « Il testo in un contesto multimediale », in Bollettieri Bosinelli, Rosa Maria and Christine Heiss (eds.) Traduzione multimediale per il cinema, la televisione e la scena, Bologna: CLUEB, p. 13-26.

HEISS, C. (2000). « La traduzione filmica come pratica didattica ». In: La traduzione multimediale: quale testo per quale traduzione, a cura di R.M. Bollettieri Bosinelli, Christine Heiss, Marcello Soffritti e Silvia Bernardini. Bologna: Clueb, pp. 183-196.

HJELMSLEV, L. (1954). La stratification du langage, Essais linguistiques, Minuit, 1971, p. 44-76

HERVEY, S., HIGGINS, I. (1992). Thinking Translation: A Course in Translation Method: French to English. London: Routledge.

HOLEC, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », dans Mélanges Pédagogiques, CRAPEL.Disponible sur : < http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf > (consulté le 4/03/2010).

HOLEC, H. (1991). « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », dans Education Permanente, n°107, 1991. Disponible sur : < http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf > (consulté le 09/01/2012).

HOLMES, J. (1972). «The Name and the Nature of Translation», in Holmes 1988, Translated! Papers on Literary Translation and translation Studies, Amsterdam, Rodopi

HOLMES, J. (1988/2004). « The name and nature of translation studies », in L. Venuti (ed.) (2004) The Translation Studies Reader, 2nd edition, London and New York: Routledge, pp. 180–92.
HOUSE, J. (1977). A model for translation quality assessment. Tubingen: Narr.
HOUSE, J. (1997). Translation quality assessment. A model revisited. Tubingen: Gunther Narr.
HOUSE, J. (1998). « Politeness and Translation », in HICKEY L. (ed.) The Pragmatics of Translation, Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney, Multilingual Matters Ltd, p. 54-71.
HOUSE, J. (2000). Universality versus culture specificity in translation In Translation studies: perspectives on an emerging discipline ed. A. Riccardi, 92-110 Cambridge: Cambridge University Press.
HOUSE, J. (2001). « Translation Quality Assessment : Linguistic Description versus Social Evaluation », META 46-2, numéro spécial « Évaluation : Paramètres, méthodes, aspects pédagogiques ».
HOUSSAYE, J. (1988). Le triangle pédagogique, Berne : Peter Lang SA. 2ème édition, 1992.
HOUSSAYE, J. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique». in J. Houssaye. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
HUMBOLDT, W-V. (2000). Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage (tr., introd. et n., D. Thouard), Paris, Seuil, 2000.
HUNT, WT. (1993). Shared Understanding: Implications for Computer Supported Cooperative Work, Qualifying exam paper. Advisor: Marilyn Mantei. Disponible sur : <http://www.dgp.utoronto.ca/people/WilliamHunt/qualifier.html > (consulté le 09/09/2012)
HURTADO ALBIR, A. (2007). « Competence-based Curriculum Design for Training Translators ». The Interpreter and Translator Trainer, 1/2, pp. 163-195.
HURTADO-ALBIR, A. (2008). « Compétences en traduction et formation par compétences » TTR : traduction, terminologie, rédaction, 21 :1, 1er semestre 2008, pp. 17-64. [En ligne].
Disponible sur : < http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029686ar.html > (consulté le 4/03/2010). HURTADO ALBIR, A., ALVES, F. (2009). « Translation as a cognitive activity ». In: Munday, Jeremy (ed.) 2009. The Routledge Companion to Translation Studies. Londres & Nueva York: Routledge. pp. 54-73.
HUTCHINS, E. (1983). « Understanding Micronesian navigation », in D. Gentner et A. Stevens (eds), Mental Models, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
HUTCHINS, E. (1994). Cognition In The Wild, Cambridge M.A., MIT Press.

IVANOVA, A. (1998). « Educating the 'Language Elite », in Kirsten Malmkjær (ed) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation, Manchester: St. Jerome.

IVARSSON, J., CARROLL, M. (1998). Subtitling. Simrishamn: TransEdit.

JAMET, M.C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. Synergies Italie n°5, pp. 49-59. Disponible sur : < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/jamet.pdf > (consulté le 15/03/2013)

JAKOBSEN, A-L. (2003). « Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation », in F. Alves (ed.) Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp. 69–95.

JAKOBSEN, A-L., SCHOU, L. (1999). « Translog documentation », in G. Hansen (ed.) Probing the Process in Translation: Methods and results, Copenhagen: Samfundslitteratur, pp. 73–101.

JAKOBSON, R. (1963). « Linguistique et poétique », Essais de linguistique générale, Paris, Minuit.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1987). What Happens in a Translation Process: Think-Aloud Protocols of Translation. Thèse de doctorat, Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1989). « Translation Assignment in Professional Versus Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study ». In C. Séguinot, dir., The Translation Process. Toronto, H.G. Publications, York University, pp. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1993). Investigating Translation Strategies. Eds. Sonja & Laffling. Recent Trends in Empirical Translation Research. Joensuu: University of Joensuu,

JÄÄSKELÄINEN, R., TIRKKONEN-CONDIT, S. (1991). « Automatised Processes in Professional vs. Non- professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study ». In S. Tirkkonen-Condit, dir., Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Tübingen, Gunter Narr, pp. 89-110.

JOANNERT, P. (1988). Conflits de savoirs et didactique. Bruxelles : De Boeck-Université

JONES, S., TETROE, J. (1987). Composing in a second language. In A. Matsuhashi (Ed.), Writing in real time (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex.

JUSTO-MEZA, L. (2007). Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE, SYNERGIES Venezuela Nº 3 (2007) pp. 102 – 121.

KARAMITROGLOU, F. (2000). Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation: the choice between subtitling and revoicing in Greece. Rodopi.

KELLOGG, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlb.

KELLOGG, R.T. (1999). Components of working memory in text production, in The cognitive demands of writing, Amsterdam, Amsterdam University Press.

KELLY, D. (2005). A Handbook for Translator Trainers. Manchester, St Jerome.

KELLY, D. (2008). « Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis », TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 21, n° 1, 2008, p. 99-125.

KELLY, L. G. (1979). True interpreter : a history of translation theory and practice in the West. New York: St. Martin's Press.

KETTERMAN & G. MARKO (eds.), (2000). Teaching and learning by doing corpus analysis. Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, Graz 19-24 July 2000. Amsterdam and New York: Rodopi.

KINTSCH W., VAN DIJK, T.A. (1984). « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes », (Psychological Review 1978, 85, 5) traduction française in G. DENHIERE 1984.

KIRALY, D. C. (1995). Pathways to translation: pedagogy and process. Kent, OH: Kent State University Press. Kiraly, D. C. (2000). A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice. Manchester, Angleterre: St. Jerome Publishing.

KIRALY, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education. Manchester, St Jerome.

KOFFKA, K. (1935). Principles of Gestalt Psychology. Londres : Routledge & Kegan Paul.

KÖHLER, W. (1929). Gestalt psychology. New York, NY: Liveright.

KÖHLER, W. (1940). Dynamics in Psychology. New York, NY: Liveright.

KÖHLER, W. (1947). Gestalt psychology. New York, NY: Liveright.

KÖHLER, W. (1969). Gestalt Psychology. In D.L. Krantz (Ed.), Schools of Psychology: A Symposium. New York: Appleton-Century-Crofts, 69–85.

KRASHEN, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Beverly Hills: Laredo.Leadership. Cambridge: Harvard University.

KRINGS, H-P. (1986). « Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2),M in Juliane House & Shoshana Blum-Kulka, eds. Interlingual and Intercultural Communication. Tübingen, Narr, pp. 263-276.

KUSSMAUL, P. (1989). « Toward an Empirical Investigation of the Translation Process: Translating a Passage from S.I. Hayakawa: Symbol, Status and Personality » in Renate von Bardeleben, ed. Wege amerikanischer Kultur. Ways and Byways of American Culture. Aufsätze zu Ehren von Gustav H. Blanke. Frankfurt am Main, Lang, pp. 369-380.

KUSSMAUL, P. (1995). Training the translator. Amsterdam, Hollande; Philadelphie, PA: John Benjamins Publishing

LACOUR, P., BÉNEL, A., EYRAUD, F.,FREITAS, A., ZAMBON, D. (2010). TIC, collaboration et traduction : Vers de nouveaux laboratoires numériques de translocalisation culturelle.Meta: Translators' journal 55(4), 674-692. Presses universitaires de Montréal, 2010.

LADMIRAL, J-R. (1986). Sourciers et ciblistes. Revue d'esthétique. 12:33-42.

LADMIRAL, J-R. (1993). « Sourciers et ciblistes », in: Holz-Mânttari, Justa / Nord, Christiane (edd.), Traducere navem. Festschrift fur Ka-tharina Reiss zum 70. Geburtstag, Tampere (Finlande), 287-300.

LADMIRAL J-R. (1994). «Traduire : théorèmes pour la traduction». Paris : Gallimard, 1994.

LADMIRAL, J-R. (1997). La Traduction, Paris : Didier, 1997.

LADMIRAL, J-R. (2011). « Théorie traductologique et pratiques de la traduction », participation à la Table ronde sur la traduction et la communication interculturelle au colloque du réseau Asie-Pacifique à Paris, le 14 septembre 2011. Disponible sur : <http://www.reseau-asie.com/userfiles/file/I03_ladmiral_traductoligie_appliquee.pdf> (consulté le 20/10/2011)

LAKOFF, G., M. JOHNSON. (1999). Philosophy in the Flesh, New York, Basic Books.

LAHIRE, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon: PUL.

LAHIRE, B. (2000). La réécriture, Pratiques, 105-106.

LAMEUL, G. (2003). Médiatisation de la relation pédagogique et posture enseignante, in Desmoulins, C., Marquet, P. & Bouhineau, D., EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril 2003. Paris, INRP, p. 51-54 Disponible sur : < http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Lameul.pdf (consulté le 20/11/2012)

LAMY, M-N. (2011). « Entre les "murs" de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible ». Proceedings of EPAL 2011. Disponible sur : < http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf > (consulté le 05/05/2011)

LANTOLF, J-P. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. Studies in Second Language Acquisition 28, 67-109

LANTOLF, J-P. & THORNE, S-L. (2006). Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford : Oxford University Press.

LANSMAN, M., SMITH, J-B. & WEBER, I. (1993). Using the "Writing Environment" to Study Writer's Strategies. Computers and Composition, 10:2, 71-92.
LAROSE, R. (1989a). Théories contemporaines de la traduction, 2nd ed, Presses de l'Université du Québec.
LAROSE, R. (1989b). « L'erreur en traduction ». TTR, 2, 2, pp. 7-10.
LAROSE, R. (1998). « Méthodologie de l'évaluation des traductions ». Meta 43:2. 163-186.
LATOUR, B. (1995). La Science en action : introduction à la sociologie des sciences, Gallimard, Paris.
LATOUR, B., WOOLGAR, S. (1988). La Vie de laboratoire. La production des faits scientifiques trad. fr. 1988, rééd 1996. La Découverte, coll. « Poche »,
LAVAULT-OLLEON, E. (2007). « Traduction spécialisée : des pratiques qui se passent de théorie ? », Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations, Élisabeth Lavault-Olléon (éd.), Berne, Peter Lang.
LAVE J., WENGER, E. (1991). Situated learning, - Legitimate peripheral participation, Cambridge, Cambridge University Press.
LAVIOSA, S. (1998). « Universals of Translation », in Baker, M. (ed.), Encyclopedia of Translation Studies, London, Routledge.
LEBLANC, S. & ROUBLOT, F. (2007). « De la distance dans un dispositif de formation en présentiel enrichi : Analyse des configurations d'activités », in Distances et savoirs, 5, pp. 29-52.
LECOMTE, J. (1993). « Les mécanismes de l'apprentissage », Sciences Humaines n° 32, p. 11-16.
LEDERER, M. (1994). La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif, Paris, Hachette.
LEE-JAHNKE, H. (1998). «L'introspection à haute voix : recherche appliquée», in DELISLE J. & LEE-JAHNKE H. (éds), L'Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 155-183.
LEE-JAHNKE, H. (2005). « New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 50, numéro 2, avril 2005, p. 359-377
LEE-MEN, P. (2011). Stratégies d'apprentissage des langues secondes dans un environnement informatisé : une méta-analyse qualitative de l'utilisation du courrier électronique, thèse de doctorat, Dalhousie University Halifax, Nova Scotia.
LEGER, L. (2004). La discrimination visuelle et sémantique des mots dans les affordances lexicales. Thèse d'Université, Laboratoire "Cognition et Usages", Université de Paris 8.

LEGROS, D. & CRINON, J., (éds). (2002). Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : Armand Colin (Collection U, série Psychologie).

LEGROS, D., HOAREAU, Y-V., BOUDÉCHICHE, N., MAKHLOUF, M., et Gabsi, A., (2007). « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel », Alsic [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, p. 33-49. Disponible sur : < http://alsic.revues.org/570 > (consulté le 10/03/2011)

LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E., & TALBI, A. (2002). « Théories de l'apprentissage et multimédias ». In D. Legros, & J. Crinon (dir.). Psychologie des apprentissages et Multimédia (pp. 23-39). Paris : Armand Colin.

LE MOIGNE, J.-L. (1994). Le constructivisme (Tome I — Des fondements). Paris : ESF

LEON, J. (2002). « Le CNRS et les débuts de la traduction automatique en France », La Revue pour l'histoire du CNRS n°6 :6-24.

LERBET, G. (1984). « Approche systémique et sciences de l'éducation », Revue Française de Pédagogie, n° 67, avril-juin, p. 29-36.

LÉVI-STRAUSS, C. (1962). La pensée sauvage, Paris : Plon.

LEVY, M. (1997). Computer-Assisted Language Learning, Context and Conceptualization, Oxford: Clarendon Paperbacks.

LEWIS, T. & STICKLER, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet, Lidil, 36, 163-188. Disponible sur : < http://lidil.revues.org/index2543.html > (consulté le 05/02/2012)

LINARD, M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », in B. Albero (éd.), Autoformation et enseignement supérieur, Paris, Hermès / Lavoisier, pp. 241-263.

LINDGREN, E. (2005). Writing and revising: didactic and methodological implications of keystroke logging. PhD thesis, Umeå University, Sweden.

LINDSAY, P.H, NORMAN, D.A. (1972). Human Information Processing. An Introduction to Psychology. New York: Academic Press.

LÖRSCHER, W. (2002). « Towards a Model of the Translation Process. » In: Fédération Internationale des Traducteurs (eds.), Translation: New Ideas for a New Century. Proceedings of the XVI FIT World Congress Vancouver, B.C., Canada 7-10 August 2002. Vancouver, 146-150.

LÖRSCHER, W. (1986). « Linguistic Aspects of Translation Processes: Toward an Analysis of Translation Performance, » in Juliane House & Shoshana Blum-Kulka, eds. Interlingual and Intercultural Communication. Tübingen, Narr, pp. 277-292.

LÖRSCHER, W. (1991a). Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation, Tübingen: G. Narr.

LÖRSCHER, W. (1991b). « Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes, » in Tirkkonen-Condit, S. (ed.) 1991, p. 67-77.

LÖRSCHER, W. (1991c). « Investigating the Translation Process, » Interface 6.1, p. 3-22.

LÖRSCHER, W. (1992). Investigating the Translation Process. Meta: Translators' Journal, vol. 37, 1992. Disponible sur : < http://www.erudit.org/revue/META/1992/v37/n3/003517ar.pdf > (consulté le 10/03/2011).

MAINGUENEAU, D. (1998/2005). Analyser les textes de communication, Paris, Armand Colin

MANGENOT, F. (1998a). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2, in Souchon (éd.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", pp. 515-525. Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon.

MANGENOT, F. (1998b) « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », Alsic, 1:2, décembre 1998, 133-146.

MANGENOT, F. (1998c). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2, in Souchon (éd.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", pp. 515-525. Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 1998.

MANGENOT, F. (2000a). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». Les Langues Modernes, n° 3. pp. 38-44.

MANGENOT, F. (2000b). "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO". Alsic, vol. 3, n° 2. pp. 187-206.

MANGENOT, F. (2003). « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », ALSIC Vol. 6, n° 1, p. 109-125.

MANGENOT, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet » (p. 103-123), inSalaün, Jean-Michel ; Vandendorpe, Christian (dir.) Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions, Villeurbanne : Presses de l'Enssib.

MANGENOT, F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? » (p. 105-120), in Gerbault, Jeannine (coord.), La langue du cyberespace : de la diversité aux normes, Paris : L'Harmattan.

MANGENOT, F., SOUBRIÉ, T. (2010). « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? », in A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (éds.), La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010,

MANGIANTE, J.-M. & C. PARPETTE (2011). Le Français sur Objectifs Universitaires, Grenoble, PUG.

MARCHAND, C. (2011). De la pédagogie dans les manuels de traduction : analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise en traduction option recherche, université de Montréal.

MARCO, J. (2007). « The terminology of translation. Epistemological, conceptual ans intercultural problems and their social consequences ». Target 19(2):255-269.

MARTEL, A. (1999). « Comment Internet change-t-il l'enseignement/apprentissage du FLSÉ ? » La Revue de l'AQEFLS, 20, 3-4, 20-42.

MARTINEZ, M-L. (2005), « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines », Tréma 24/2005. Disponible sur : < http://trema.revues.org/662 > (consulté le 15/05/2011)

MARTÍNEZ-MELIS, N. (2001). Evaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère, Thèse de doctorat en traduction et interprétation, Université autonome de Barcelone, Barcelona, Bellaterra.

MARTÍNEZ MELIS, N., HURTADO ALBIR, A. (2001). Assessment in Translation Studies: Research Needs, Meta, Vol. 46, n° 2/2001.

MAS, M., TURCO, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. Etudes de linguistique appliquée, 83, 89-99.

MASSCHELEIN, D., VERSCHUEREN, W. (2005). « Vers un apprentissage semi-autonome du processus de la traduction » in META, special issue on process-oriented translation and interpretation; Hannelore Lee-Jahnke (ed.), Montréal.

MAZZOTTA, P. (2002). « Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue », in MAZZOTTA P. (a cura di), Europa, lingue e istruzione primaria, Utet Libreria, Torino.

MERKLE, D. (dir.) (2002). Presentation. Censure et traduction dans le monde occidental. TTR. Vol XV, n0 2, 9-18.

MICHEL, J. (2001). « Le knowledge management, entre effet de mode et (ré)invention de la roue... » in Documentaliste - Sciences de l'Information, 2001, vol.38, n°3-4, pp. 176-186

MILLER, J., SELLER, W. (1990). Curriculum: Perspectives and practice. Toronto, Canada: Copp Clark Pitman Division, Longman.

MOIRAND S. (1979). Situations d'écrit - Compréhension, production en français langue étrangère, Paris, CLE International

MOIRAND, S. (1993). « Autour de la notion de didacticité », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 1 | 1993. Disponible sur : < http://cediscor.revues.org/600 > (consulté le 20/07/2012)

MOIRAND, S., PEYTARD, J. (1992). Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre, Paris, Hachette F.L.E.

MORIN, E. (1986). La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance. Paris : Seuil.

MORIN, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF.

MORIN, E. (1991a). La Méthode. 4 : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. Paris : Seuil.

MORIN, E. (1991b). « De la complexité : complexus", pp. 283-296 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées.

MORINEAU, T. (2001). Éléments pour une modélisation du concept d'affordance. Paper presented at the ÉPIQUE 2001, Actes des Journées d'étude en Psychologie ergonomique, Nantes, IRCCyN.

MOUNIN, G. (1963). Les problèmes théoriques de la traduction, Paris : Gallimard.

MOUNIN, G. (1976). Linguistique et traduction. Bruxelles, Dessart et Mardaga.

MUNDAY, J.(ed.). (2009). The Routledge Companion to Translation Studies. Londres & Nueva York: Routledge.

MUNDAY, J. (2012). Manuale di studi sulla traduzione. Voci dalla traduzione. Bononia University Press, 2012

MUNOZ-MARTIN, R. M. (2000). «Translation Strategies. Somewhere Over the Rainbow», BEEBY A. & ENSINGER D. (éds), Investigating Translation : Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Amsterdam : Benjamins, pp. 129-138.

MUTTA, M. (2007). Un processus cognitif peut en cacher un autre : Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones. Annales universitatis turkuensis. B

300. Turku: Turun yliopisto. Disponible sur : < https://oa.doria.fi/handle/10024/29185 > (consulté le 26/02/2012)

NAIMAN, N. et *al.* (1978). The Good Language Learner, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, New Edition (1995), Clevedon (UK) : Multilingual Matters, coll. Modern Languages in Practice.

NARCY-COMBES, J-P. (2005). Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable. 2005. Paris : Ophrys.

NEUBERT, A. (2000). « Competence in language, in languages, and in translation» in Christina Schäffner et Beverly Adab (Ed), Developing Translation Competence, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 3-18.

NEWMARK, P. (1988). A Textbook of Translation, Hemel Hempstead: Prentice Hall, reprinted (2001) Shanghai: Shanghai University Press.

NIDA, E-A. (1964). Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating, Leiden: E. J. Brill.

NIDA, E-A. (1969). « Science of translation », Language, 45(3): 483–98.

NIDA, E-A. (1975). Componential Analysis of Meaning: An introduction to semantic structures, The Hague: Mouton de Gruyter.

NIRANJANA, T. (1992). Siting Translation: History, post-structuralism and the colonial context, Berkeley, CA: University of California Press.

NISSEN, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Thèse, Strasbourg, Université Louis Pasteur.

NISSEN, E. (2011). « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communicaiton (Alsic), vol. 14, n° 11.

NORD, C. (1991a). « Skopos, loyalty and translational conventions », Target, 3(1): 91–109.

NORD, C. (1991b). Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis, Amsterdam, Rodopi.

NORD, C. (1992). «Text analysis in translator training» in C. Dollerup e A. Loddegaard (a cura di), Teaching Translation and Interpreting, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, pp. 39-48.

NORD, C. (1994). «Translation as a process of linguistic and cultural adaptation,» in Dollerup, C. and A. Lindegaard (eds), Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions, papers from the Second Language International Conference (Elsinore, June 4-6, 1993), Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

NORD, C. (1995). « Text-functions in translation: titles and headings as a case in point », Target, 7(2): 261–84.
NORD, C. (1997). Translating as a Purposeful Activity – Functionalist approaches Explained, Manchester, St. Jerome Publishing.
NORD, C. (2008). La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes. Traduit de l'anglais par Beverly Adab. Artois Presses Université, Arras, 2008.
NOUSS, A. (1998). « Théorie de la traduction : de la linguistique à l'herméneutique », CRTT, Conférence du 24 février 1998. Disponible sur : < http://recherche.univ-lyon2.fr/crtt/IMG/pdf/Nouss.pdf > (consulté le 03/07/2011)
NORMAN, D. (1983). Design Principles for Human-Computer Interfaces. ACM CHI 83 Human Factors in Computing Systems Conference, Boston.
NORMAN, D. (1986). Cognitive engineering. In Norman, D. A., & Draper, S. W. (Eds.), User centered system design: New perspectives on human-computer interaction, 32-65. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
NORMAN, D. (1989). The Design of Everyday Things, Doubleday Currency.
NORMAN, D. (1999). Affordances, Conventions, and Design. Interactions, 6 (3), 38-41.
NUNAN, D. (1991). Language Teaching Methodology. London: Prentice Hall.
NUNAN, D. (1992). Research Methods in Language Learning, Cambridge: CUP.
NUNAN, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle.
O'BRIEN, S. (2006). « Eye-tracking and translation memory matches », Perspectives: Studies in Translatology, 14(3): 185–205.
O'DOWD, R. (2007). « Evaluating the outcomes of online intercultural exchange ». ELT Journal, vol. 61, n° 2. pp. 144-152.
O'DOWD, R. (2011). « Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education? », Language Teaching, 44, 368-380.
OLLIVIER, C. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 05 décembre 2012. URL : http://alsic.revues.org/2402
OLLIVIER, C., Puren, L. (2011). Le web 2.0 en classe de langues. Paris: Editions Maison des Langues.
O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition, CUP

O'REILLY, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Sebastopol CA.

OXFORD, R.-L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Heinle ELT.

OXFORD, R.L. (1994). « Language Learning Strategies: An Update » in ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington D.C

PACTE. (1998). « La competencia traductora y su aprendizaje : Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación ». Póster, IV Congrés Internacional sobre Traducció, Universitat Autònoma de Barcelona.

PACTE. (2000). « Acquiring Translation Competence : Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project ». In A. Beeby, D. Ensinger and M. Presas, dirs, Investigating Translation. Amsterdam, John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE. (2002). « Exploratory tests in a study of translation competence ». Conference Interpretation and Translation, 4, 2, pp. 41-69.

PACTE. (2003). « Building a Translation Competence Model ». In F. Alves, dir., Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research. Amsterdam, John Benjamins, pp. 43-66.

PACTE. (2005). « Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues », Meta, 50, 2, pp. 609- 619.

PACTE. (2007). « Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction ». In D. Gouadec, (dir). Actes du Colloque International : Quelle formation pour le traducteur ?, Paris, Maison du dictionnaire (sous presse).

PACTE. (2008). « First results of a translation competence experiment: "Knowledge of translation" and "Efficacy of the translation process".» In J. Kearns, dir., Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates. Londres, Continuum

PADILLA, P., BAJO, M-T., PADILLA, F. (1999). « Proposal for a cognitive theory of translation and interpreting. A methodology for future empirical research », in: The Interpreters' Newsletter n. 9/1999, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 1999, pp. 61-78.

PAPERT, S. (1981). Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage. Paris : Flammarion.

PAPERT, S. (1993). The Children's Machine : Rethinking School in the Age of the Computer, Hemel Hempstead (UK) : Harvester Wheatsheaf.

PARPETTE, C., MANGIANTE, J.-M. (2006). « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter », in Catellotti, V., Chalabi, H. (éds), Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte, L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs), pp. 275-282

PAVEAU, M.-A. (2007). « Discours et cognition. Les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur », Corela (Cognition, Représentation, langage) numéro spécial « Contextes, discours, cognitions ».

PAVESI, M. (1994). « Osservazioni sulla (socio)linguistica del doppiaggio ». Il doppiaggio. Trasposizioni linguistiche e culturali, a cura di R. Baccolini, R.M. Bollettieri Bosinelli, L. Gavioli, 129-142.

PENNINGTON, M. C. (2003). The impact of the computer in second language writing. In B. Kroll (Ed.), Exploring the dynamics of second language writing (pp. 287-310). Cambridge: Cambridge University Press.

PENROD, L. (1993). «Translating Hélène Cixous. French feminism(s) and Anglo-American Feminist Theory», Traduction, Terminologie, Rédaction 6:2, Association canadienne de traductologie.

PERCHE, V. (2011). « Vers une « didactique complexe des langues-cultures. D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent », in Synergies Chine n° 6 – 2011, pp. 177-188.

PERRICHON, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle, thèse de doctorat soutenue en octobre 2008 sous la direction de Christian Puren.

PERGNIER, M. (1978). Les fondements sociolinguistiques de la traduction. Lille-Paris, ART-Honoré Champion; nouvelle éd. Lille, P.U.L., 1993.

PERGNIER, M. (2004). « Traduction et linguistique : sur quelques malentendus », La linguistique 1/2004 (Vol. 40), p. 15-24. Disponible sur : < http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2004-1-page-15.htm > (consulté le 03/09/2011)

PÉRY-WOODLEY, M. (1993). Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser la production des apprenants, Paris: Hachette.

PETILLO, M. (2012). La Traduzione Audiovisiva nel terzo millennio. Milano, Franco Angeli.

PETITMANGIN, C. (2001). « L'énaction comme expérience vécue », Intellectica 43 : 85-92.

PETITJEAN, A. (1989). Les typologiques textuelles. Pratiques, (62), 86-125.

PESCHEUX, M. (2009). Articuler compréhension écrite et théories sémantiques : un problème de réduction théorique, Synergie, Roumanie, revue du GERFLINT N° 4- Année 2009.

PHINNEY, M. (1996). « Exploring the virtual world: Computers in the second language writing classroom. » In M. Pennington (ed.), The Power of CALL. Houston: Athelstan.

PIAGET, J. (1969). Psychologie et pédagogie, Paris : Denoël

PIOLAT, A (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », LINX (Département de Linguistique, Nanterre, Paris X), 51, 55-74. Disponible sur : < http://linx.revues.org/174 > (consulté le 11/09/2011)

PIOTROWSKA, M. (1998). « Towards a Model of Strategies and Techniques for teaching Translation". In: Beylard-Ozeroff, Králová& Moser-Mercer, Translator's strategies and creativity. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PLANE, S. (1996). Ecriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Ed.), L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège (pp. 37-78). Paris: PUF. Recherches en DFLM et formation des enseignants (1990). DFLM. La lettre de l'Association, 7, 5-21. Revue suisse des sciences de l'éducation 27 (3) 2005 377 T h e m a.

PLANE, S. (2001). Permanence(s) et mouvements des traces langagières. Investigations sur la production langagière, ses traces et ses outils. Dossier d'Habilitation à diriger des Recherches, Université Paris X.

PLANE, S. (2003). « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture », Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata, anno III/1, 57-77.

PLANE, S. (2004a). « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention ». Linx 51, 71-85

PLANE, S. (2004b). « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture » in A. PIOLAT (Ed.) Écriture. Approches en sciences cognitives. P.U de Provence. 161-179.

PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. E. Colin (Eds.), Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant (pp. 33-45). Namur : Presses Universitaires de Namur

PLANE S., OLIVE T. & ALAMARGOT, D. (2010). « Pour une approche pluridisciplinaire de la production écrite », Langages, 177, 3-5.

PLASSARD, F. (2009). « De la recherche documentaire à l'intégration des connaissances en didactique de la traduction , in Milliaressi T. (éd.) : La traduction : philosophie, linguistique et didactique, Editions du Conseil scientifique de l'université Charles-de- Gaulle Lille III, pp. 401-403.

POLITIS, M. (2007). « L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 52, numéro 1, mars

2007, p. 156-163 Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/014730ar > (consulté le 15/05/2011)

POP, M. (2011). « Modèles d'analyse des textes à traduire (tat), appliqués dans l'enseignement de la traduction », professional communication and translation studies, 4 (1-2) / 2011

PORCHER, L. (1987). Enseigner-diffuser le français : Une profession. Paris : Hachette Alliance Française.

PORTILLO-SERRANO, V. (2010). « La notion de genre en Sciences du langage », revue électronique Texto. Numéro XV-2 Coordonné par Carine Duteil-Mougel.
Disponible sur : < http://www.revue-texto.net/index.php?id=2558 > (consulté le 08/04/2012)

POTHIER, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir. Paris : Ophrys.

POUTS-LAJUS, S., ROUET J.-F., SAFRA M. BROUTIN C., CRINON J., DELARUE F., DINET J., MANGENOT F., MARTY N. (2003). « Lire, écrire à l'écran », in Les Dossiers de l'ingénierie éducative 42 (mars 2003), Accéder à la maîtrise du langage, p. 16-24. Paris, Scérén (CNDP).

PRESAS, M. (1996). Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció, Unpublished Doctoral Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona.

PUREN C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : Nathan, « coll. Didactique des langues étrangères », CLE international.

PUREN C. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris : Didier.

PUREN, C. (1995). « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues ». Les Langues Modernes n° 1, 1995, pp. 7-22. Paris : APLV.

PUREN, C. (1997). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». Études de Linguistique Appliquée n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition

PUREN, C. (1998a). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », ÉLA, n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37.

PUREN, C. (1998b). « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». Les Cahiers pédagogiques ", n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.

PUREN, C. (1999). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». Les Langues modernes n° 3/1999, pp. 26-41. Paris : APLV

PUREN, C. (2000). « Pour une didactique complexe ». pp. 21-29 in MARQUILLO LARRUY Marine (dir.), Les Cahiers FORELL (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés,

Poitiers), Actes des Journées de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) ».

PUREN, C. (2001). « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». In A. Kazeroni (dir.), Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE), vol 2. Campiège : Université de Technologie de Compiège.

PUREN, C. (2002a). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », in Ela. Études de linguistique appliquée, 2002/3 n. 127, pp. 321-337.

PUREN, C. (2002b). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in Langues modernes, n° 3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).

PUREN, C. (2003). Entrée « approche » in CUQ, J-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLÉ International.

PUREN, C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », Ela. Études de linguistique appliquée, 2005/4 n. 140, pp. 491-512. Disponible sur : < http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-491.htm > (consulté le 08/04/2012)

PUREN, C. (2008). « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conférence plénière au Colloque international "Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire", Université de Tallinn (Estonie) 8-10 mai 2008.

PUREN, C. (2010a). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Publié dans les Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansaï (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73-87. Republication papier: Interculturel. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France - Association culturelle franco-italienne, n° 16, 2012, pp. 45-62.
Disponible sur : < http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf > (consulté le 05/11/2011)

PUREN, C. (2010b). Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » : dossier n° 3, La perspective didactique. Disponible uniquement sur : <: http://www.christianpuren.com/app/download/5580080251/Cours_site_perso_dossier3.pdf?t=1331324069 > (consulté le 24/03/2012)

PUREN, C. (2010c). Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » : dossier n° 2, « La perspective méthodologique ». Disponible uniquement sur : < http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique-1/ > (consulté le O8/04/2012)
PYM, A. (2004). « Propositions on cross-cultural communication and translation », Target, 16(1): 1–28.
RASTIER, F. (1989). Sens et textualité, Paris, Hachette.
RASTIER, F. (1991). Sémantique et recherche cognitives, PUF, Paris.
RASTIER, F. (1996). « Pour une sémantique des textes – questions d'épistémologie », in RASTIER F. (dir.), Textes & Sens, Paris, Didier Erudition.
RASTIER, F. (1997). « Herméneutique matérielle et sémantique des textes », in RASTIER F., SALANSKIS J.-M., SCHEPS R. (éds.), Herméneutique : textes, sciences, Paris, Presses Universitaires de France, p. 119-148.
RASTIER, F. (2001). Arts et Sciences du texte, Paris, Presses Universitaires de France.
REED, W. M. (1992). The effects of computer-based writing tasks and modes. Computers in Human Behavior, 8, 99-119.
REISS, K. (1977/1989). « Text-types, translation types and translation assessment', trans. A. Chesterman, in A. Chesterman (ed.) (1989) Readings in Translation Theory, Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, pp. 105–15.
REISS, K. (2004). « Type, kind, and individuality of text: decision-making in translation », in L. Venuti (ed.) The Translation Studies Reader, 2nd edition, London and New York: Routledge, pp. 168–79.
REISS, K. (2009). Problématiques de la traduction. Les conférences de Vienne. (Traduit par Catherine A. Bocquet). Paris : Anthropos/Economica. VENUTI, L. (éd.), pp. 160-171.
REISS, K. (1989). «Text types and translation assessment», CHESTERMAN, A. (éd.), pp. 105-115.
REUTER, Y. (1984). « Pour une autre pratique de l'erreur. » Pratiques (44), 117-126.
REUTER, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF.
REUTER Y. (2004). « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », Linx, n° 51, pp. 41-54.
RÉZEAU, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia - Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. Thèse de doctorat, université Victor Segalen Bordeaux 2.

RICHARDS, J-C., T-S. RODGERS. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge: CUP.

RICHER, J.J. (2007). « Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE ». Synergies Chine, n. 2 - Année 2007 Revue du GERFLINT, Disponible sur : < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/richer.pdf > (consulté le 25/03/2011)

RICHTERICH, R. (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in Holec, Little & Richterich, op. cit. : p. 41-76.

RIVENC, P. (2008). « Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et... l'université » SYNERGIES Monde, Numéro 4 – Année 2008, pp 225-234 . Revue du GERFLINT

RISKU, H. (1998). Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit, Tübingen, Stauffenburg.

ROBERT, P. (2000). « Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ? ». In: Communication et langages. N°123, 1er trimestre 2000. pp. 97- 114.

ROBERT, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys.

ROBERTS, R. P. (1984). «Compétence du nouveau diplômé en traduction» in Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.

ROBINSON, P. (2001). Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.

ROHMER, G. (1965). « pre-writing : The stage of discourse in the writing process », College Composition and Communication 16.

ROLLAND, Y. (2004). « La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation », ASp [En ligne], 45-46/2004

ROMAINVILLE, M. et NOEL, B. (2003). « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'Université », volume 1-2, pp. 87-96, Arob@se.

RUBIN, J. (1975). « What the 'good language learner' can teach us ». TESOL Quarterly, 9, 41-51.

RUBIN, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & Joan Rubin (eds), 15-19.

RUNDLE, C. (2000). « Using Subtitles to Teach Translation." in La traduzione multimediale: Quale traduzione per quale testo ? » : 167-181. a cura di R.M. Bollettieri Bosinelli, Christine Heiss, Marcello Soffritti e Silvia Bernardini. Bologna: Clueb.

RYDNING, A-F. (2005). « The Return of Sense on the Scene of Translation Studies in Light of the Cognitive Blending Theory ». In (ed.) Lee-Jahnke, H. Processus et cheminements en Traduction et Interprétation. META, Translators' journal, 50è anninversaire, Vol. 50, no 2. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 392-404

SAGNIER, C. (2005). « L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques? », PORTA LINGUARUM 4, juin 2005 pp. 77-85

SAPIR, E. (1921/1968 [1921], Linguistique, trad. J.-É. Boltanski et N. Soulé-Susbielles, Paris, Gallimard.

SAPIR, E. (1929/1958). Culture, Language and Personality, D. G. Mandelbaum (ed.) 1958, Berkeley: University of California Press.

SCARDAMALIA, M. and BEREITER, C. (1986). « Research on Written Composition ». In M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching pp. 778-803.

SCARDAMALIA, M. and BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.) Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2. pp. 142 175

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1991). Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), Toward a general theory of expertise: Prospects and limits (p. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (2003). Knowledge building. In J. W. Guthrie (Ed.), Encyclopedia of education (pp. 1370-1373). (2nd ed.). New York: Macmillan Reference USA.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R.K. Sawyer (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.

SCHAEFFER-LACROIX, E. (2009). Corpus numériques et production écrite en langue étrangère. Une recherche avec des apprenants d'allemand. Thèse en sciences du langage sutenue le 28 novembre 2009 à l'université Paris III Sorbonne nouvelle, sous la direction de Françoise Demaizière et d'André Salem.

SCHEIDECKER, C. (2011). Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives. Mémoire de Master 1 en Sciences du Langage, soutenu à Université Grenoble III sous la direction de Cristelle Cavalla (Dir.).

SCHLEIERMACHER, F. (1813). Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersezens (1813). In: STÖRIG, Hans Joachim (ed.): Das Problem des Übersetzens, Stuttgart: Henry Goverts, 1963, S. 38-70

SCHNEUWLY, B. (1990). Didaktik-didactiques. Education et Recherche, 12, 213-220.

SCHNEUWLY, B. (1991). Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. Etudes de linguistique appliquée, 83, 131-141.

SCHNEUWLY B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques, dans Reuter Y. (éd., 1994), Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel, Peter Lang, 155-173.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'en- seignement. Repères, 15, 27-40.

SCHRAMM, R. M. (1989). The effects of using word processing equipment in writing instruction: A meta-analysis. Michigan: University Microfilms International.

SÉGUINOT, C. (1989). The Translation Process. Toronto, H.G. Publications, School of Translation, York University.

SELESKOVITCH, D. (1975/2002). « Language and memory: a study of note-taking in consecutive interpreting », in Franz Pöchhacker and Miriam Shlesinger (eds) (2002) The Interpreting Studies Reader, London and New York: Routledge, pp. 121–9.

SELESKOVITCH, D. (1978). «Language and cognition», in Language, Interpretation and Communication. Ed. by D.Gerver & H.W. Sinaiko, New York, London, Plenum Press, pp. 333-341

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. (1984). Interpréter pour traduire, Paris, Didier Erudition.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10: 209-231.

SHREVE, G. (1997). « Cognition and the Evolution of Translation Competence ». In J. H. Danks et al. dirs, Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Thousand Oaks, Sage, pp. 120-136.

SILVA, T. (1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perceptions. TESL Canada Journal, 10 (1), 27-46.

SIMON J.-P. (1999). « La didactique du français, entre modélisation et concepts », Collectif Pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.

SIMON, S. ET P. ST.-PIERRE (2000) Changing the Terms: Translating in the postcolonial era, Ottawa: University of Ottawa Press.

SINCLAIR, J. (1982). Linguistics and the teacher. In R. Carter (Ed.), Linguistics and the teacher (pp. 16-30). London: Routledge & Kegan Paul. [-30-]

SINCLAIR, J. (1986). Basic computer processing of long texts. In G.N. Leech & C. Candlin (Eds.), Computers in English language teaching and research (pp. 185-203). Harlow: Longman.
SINCLAIR, J. (1991). Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press.
SINCLAIR, J. (1996). EAGLES. Preliminary Recommendations on Corpus Typology. Pisa : Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di Linguistica Computazionale.
SINCLAIR, J. (2004). Trust the text. Language, Corpus and Discourse. London : Routledge. 9
SHREVE, G-M., ANGELONE, E. (2010). Translation and Cognition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
SKINNER, B.F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
SNELL-HORNBY, M. (1992). « The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert? ». In C. Dollerup / A. Loddegaard, eds., 9-22.
SNYDER, I. (1990). The impact of computers on students' writing: A comparative study of the effects of pens and word processors on writing context, process and product. Monash. University, Monash.
SNYDER, I. (1993). Writing with word processors: A research overview. Educational Research, 35(1), 49-69.
SNYDER, I. (1994). Writing with word processors: The computer's influence on the classroom context. Curriculum Studies, 26, 143-162.
SNYDER, I.A., (1997), Research methods for studying the use of computers in literacy classrooms. Encyclopaedia of Language and Education Vol 18, vol first, Kluwer, Boston, pp. 239-248.
SOUBRIE, T. (2008). « Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR », in E. Bizarro (éd.), E aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ? Porto : Areal Editores, pp. 68-81.
SOUBRIE, T. (2010), « Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements », in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire», volume 7, numéro 1, 2010, pp.6-17.
SPERBER, D., WILSON, D. (1986). Relevance, Communication and Cognition, Oxford, Basil Blackwell.
SPERBER, D., WILSON, D. (1989). La pertinence. Communication et cognition, traduit par A. Gerschenfeld et D. Sperber, Paris, Les Éditions de Minuit.
SPRINGER, C. (1996) La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Paris : Ophrys.

STERN, H. H. (1973). Psycholinguistics and Second Language Teaching. In J.W. Oller & J.C. Richards (Eds.), Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

STERN, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 34, 304-318.

STERNBERG, R. J. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. In R. McClure (Ed.), Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washington, DC: National Education Association.

SUCHMAN, L. (1987). Plans and situated actions: the problem of human/machine communication, Cambridge : CUP.

TAGLIANTE, C. (2001). La classe de langue, Paris : CLE International.

TANG, W-J. (2011). Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel – Second Life, Mémoire de master recherche en Sciences du Langage, Université Grenoble 3.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques, Montréal.

TARDIF, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ? Paris : ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

TARDIF J. (1999). Le transfert des apprentissages, Montréal : Les Editions Logiques.

TATILON, C. (2002). Recension de Reiss, K (2002). « La critique des traductions, ses possibilités et ses limites », in TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 15, n° 2, 2002, p. 235-239.

TATILON, C. (2007). Pédagogie du traduire : les tâches cognitives de l'acte traductif Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 52, numéro 1, mars 2007, p. 164-171. Disponible sur : < http://id.erudit.org/iderudit/014731ar > (consulté le 28/03/2012)

TAYLOR, R. P. (Ed.). (1980). The computer in school: Tutor, tool, tutee. New York : Teachers College Press.

TIRKONNEN-CONDIT, S. (1988). « Interpretation of Meaning in Translation," in L. Laurinen & A. Kauppinen, eds. Problems in Language Use and Comprehension ». AFinLA Yearbook 1988. Helsinki, Publications de l'Association finlandaise de linguistique appliquée (AFinLA), pp. 145-155.

TIRKONNEN-CONDIT, S. (1989). « Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study, » in Candace Séguinot, ed., The Translation Process. Toronto, H.G. Publications, School of Translation, York University, pp. 73-85.

TIRKONNEN-CONDIT, S. (1990). « Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study, » in M.A.K. Halliday, John Gibbons & Howard Nicholas, eds. Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistic. Sydney, 16-21 August 1987. Amsterdam, John Benjamins, pp. 381-394.

TIRKONNEN-CONDIT, S. (1992). « The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation. A Think-Aloud Protocol Study, » in B. Lewandowska-Tomaszczyk & M. Thelen, eds., Translation and Meaning, Part 2. Maastrict, Rijkshogeschool Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, pp. 433-440.

THORNE, S. L. (2008). « Mediating Technologies and Second Language Learning ». In Leu, D., Coiro, J., Lankshear, C. & Knobel, M. (dir.). Handbook of Research on New Literacies. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. pp. 417-449.

TOLMAN, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. Psychological Review, 55, 189-208. (Retrieved on 07-02-06)

TOLMAN, E. C. (1951). Behavior and psychological man: essays in motivation and learning. Berkeley, Univ. of California Press

TOURY, G. (1995). Translation Studies and Beyond, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

TROSBORG, A. (1997). «Text Typology: Register, Genre and Text Type» in A. Trosborg (a cura di), Text Typology and Translation, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-23.

TURNER, J-H. (2000). On the Origins of Human Emotions: A Sociological Inquiry into the Evolution of Human Affect. Stanford, CA: Stanford University Press.

TYMOCZKO, M. (1999). « Translation in a Postcolonial Context: Early Irish literature in English translation, Manchester: St. Jerome.

TYMOCZKO, M. (2000). « Translation and political engagement: activism, social change and the role of translation in geopolitical shifts », The Translator, 6: 23–47.

TYMOCZKO, M. (2003). « Ideology and the position of the translator: in what sense is a translator "in between», in M. Calzada Pérez (ed.) Apropos of Ideology: 279

VALENZUELA, O. (2010). « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage », SYNERGIES CHILI, Numéro 6 – Année 2010. Revue du GERFLINT.

VANDAELE, S. (2007). « Quelques repères épistémologiques pour une approche cognitive de la traduction spécialisée – Application à la biomédecine ». Meta, vol. 52, n° 1, p. 129-145

VAN LIER, L. (1999). « Une perspective écologique », in Caré J.-M. (dir.) Le Français dans le monde, Recherches et applications, Apprendre les langues étrangères autrement (janvier 1999), p. 10-20. Paris, Hachette-Edicef.
VAN LIER, L. (2000). « From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective »,, in Lantolf, J.P. (éd.). Socio-cultural Theory and Second Language Learning, Oxford : Oxford University Press, p. 245-260
VARELA, F. (1989). Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives, Paris : Seuil.
VARELA, F. (1996). Invitation aux sciences cognitives, Paris, Points Seuil.
VERGON, C. (1999). « Définition (s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccord ». In journées d'étude Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères organisées par l'Université de Franche-Comté - Équipe d'Accueil L. Tesnière (24 et 25 septembre 1998).
VENUTI, L. (ed.) (1992). Rethinking Translation: Discourse, subjectivity, ideology, London and New York: Routledge.
VENUTI, L. (1995). The Translator's Invisibility. A history of translation, London / New York, Routledge, 353 pages.
VENUTI, L. (1998). The Scandals of Translation: Towards an ethics of difference, London and New York: Routledge
VERMEER, H-J. (1996). A skopos theory of translation, Heidelberg, TEXTconTEXT Verlag.
VERMEER, H-J. (2000). « Skopos and Commission in Translational Action », The Translation Studies Reader, edited by Lawrence Venuti, London, Routledge, 2000, pp. 221-232
VIENNE, J. (1994). Towards a pedagogy of "Translation in Situation". Perspectives, 2(1), 51-59.
VIENNE, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle ? Meta, 43(2), 187-190.
VINAY, J.-P. & DARBELNET, J. (1958). Stylistique comparée du français et de l'anglais, Paris : Didier.
VYGOTSKY, L-S. (1934/1984). Pensée et langage. Paris, Éditions sociales (1ère éd. 1934).
VOGEL, K. (1995). L'interlangue : la langue de l'apprenant. PU du Mirail.
WANG, W., & WEN, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL writers. Journal of Second Language Writing, 11, 225-246.
WADDINGTON, C. (2000). Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español). Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
WADDINGTON, C. (2001). « Different Methods of Evaluating Student Translations, The Question of Validity », dans Meta, vol. XLVI, n° 2, p. 311-325.

WARSCHAUER, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. Modern Language Journal, 81(4), 470–481.

WARSCHAUER, M. (1999). Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WARSCHAUER, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English teaching. TESOL Quarterly, 34, 511–535.

WARSCHAUER, M. (2002). A Developmental Perspective on Technology in Language Education. TESOL Quarterly, 36, 453–475.

WATSON, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. Psychological Review, 20, 158-177.

WATSON, J. (1928). The ways of behaviorism. New York, NY: Harper & Brothers Pub.

WEIL-BARAIS, A. (dir.). (1993). L'Homme cognitif. Paris : Presses.

WELLINGTON, J-J. (1989). Skills and Processes in Science Education. A Critical Analysis. Londres, Routledge.

WENDEN, A-L. (1985). « Learner strategies », TESOL Newsletter, 19(5), 1-7.

WENDEN, A-L. (1987). « Incorporating learner training in the classroom ». In A. Wenden & Joan Rubin (eds), 159-167

WENDEN, A-L. (1991). Learner strategies for learner autonomy. UK: Prentice Hall

WENDEN, A-L & J. RUBIN (ed) (1987). Learner strategies in language learning. UK: Prentice Hall

WENDT, M. (2003). « Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage: recherche au service des chercheurs », Brême, Université de Brême.

WERLICH, E. (1975). Typologie der texte. Entwurf eines textlinguischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

WHORF, B. (1946). Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin LeeWhorf, J. Caroll (ed.), Cambridge, Mass., MIT Press.

WILLIS, J-D. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Oxford, Longman.

WOLFF, D. (1997). « Computers as cognitive tools in the language teaching classroom », in Korsvold & Rüschoff, op. cit. : p. 17-26.

WOLFF, D. (1991). « Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit ». In Schreiben in der Fremdsprache, Börner & Vogel (dirs). Bochum : AKS-Verlag. pp 110-134.

WOLFS, J.-L. (1998). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Bruxelles : De Bœck.

ZABALBEASCOA, P. (2000). « From Techniques to Types of Solutions ». In Investigating Translation: Selected papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998, Beeby, Allison, Doris Ensinger and Marisa Presas (eds.), 117–127.

ZAMEL, V. (1983). «The composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Histories», TESOL Quaterly, 17, 165-187.

ZIMMERMAN, R. (2000). L2 Writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. Learning and Instruction, 10, 73-99.

ZOUROU, K. (2007). « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. » Alsic, Vol. 10, n° 2 | 2007. Disponible sur : < http://alsic.revues.org/index688.html > (consulté le 08/02/2011)

ZOUROU, K. (2012). « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012.

ZOUROU, K. (dir.) & DEMAIZIERE, F. (2012). « Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? », Alsic, 2012.

ANNEXE

Pour des raisons purement informatiques, il nous est impossible d'insérer toutes les annexes, notamment les documents multimédia (audio, video, image) car le volume du fichier principal empêcherait le téléchargement sur le site dédié de l'université de Bologne.

C'est pourquoi nous avons opté pour un double archivage des annexes. Dans le présent document, nous nous en sommes tenus exclusivement aux documents au format texte.

Toutefois, les membres de la commission et les autres lecteurs pourront consulter sur support DVD l'ensemble des documents multimédia constitutifs de notre corpus (extraits de cours filmés, entretiens), ainsi qu'une sauvegarde de tous les documents utilisés et mis en ligne par les enseignants dans le cadre de leurs cours.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: fiche explicative projet

Projet de recherche : impacts cognitifs de l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite et de la traduction en Français

Yannick HAMON

Projet mis en œuvre dans le cadre du doctorat Traduzione, Interpretazione e Interculturalità
Travail suivi par Chiara Elefante et Danielle Londei
Structure de référence : Dipartimento SITLEC (Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture) dell'Università di Bologna).

Contexte :

Le recours aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication) pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes est aujourd'hui largement diffusé. L'utilisation de ressources numériques à des fins didactiques soulève des questions d'ordre théorique et pratique : quels sont les avantages, les risques introduits par l'ordinateur avant, pendant ou après les cours ? Quelles modifications observe t-on, chez les acteurs de la relation pédagogique (apprenants, enseignants mais aussi institution) ?

Certaines de ces questions ont trouvé des réponses dans l'analyse de la communication à distance entre apprenants, enseignants ou tuteurs. L'assistance d'outils informatiques, si elle se base sur la construction collective d'un projet commun suscite des apports en termes de motivation, d'exposition à un éventail plus large de ressources authentiques et modifie la façon d'apprendre la langue.

Comme il est difficile de mesurer avec exactitude les bénéfices du recours aux technologies en termes d'acquisition linguistiques, un certain nombre de recherches se portent sur la dimension cognitive de l'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur : les effets sur les stratégies de communication, la compétence interculturelle et les stratégies d'apprentissage.

Objectif :

C'est le cas de notre étude qui s'est donné pour objectif d'examiner et d'analyser l'impact du recours aux technologies sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite et la traduction en français. Quels facteurs influent sur la conception d'activités, de tâches par les enseignants ? Quelles sont les représentations des enseignants sur leur métier, leur degré de familiarisation avec l'outil informatique ? Comment les étudiants se voient-ils en tant qu'apprenants ? Quelles sont leurs stratégies d'apprentissage sans, puis avec l'outil informatique ? Qu'est-ce qui change dans leur façon d'écrire, de traduire en français ?

Modalités : votre particpation

Pour ce faire, nous avons demandé à des enseignants volontaires de concevoir une ou plusieurs activités prévoyant le recours à l'ordinateur et dont l'objectif est **la production d'un texte en français sur support numérique** : toute latitude a été donnée sur les modalités (travail individuel ou collectif), le choix des outils informatiques.

Avant d'analyser les activités et les résultats de ces activités, il nous est nécessaire de connaître davantage le public concerné, c'est à dire vous ! C'est pourquoi des questionnaires vous seront remis concernant votre méthodologie de travail habituelle, vos représentations et vos éventuelles expériences d'apprentissage assisté par ordinateur. Nous vous sommes infiniment reconnaissants de bien vouloir les remplir chez vous et les remettre à votre professeur avant le 05 novembre. Un autre questionnaire vous sera ensuite soumis après avoir réalisé les activités et des séances collectives d'entretien sont également envisageables. Vous serez donc de nouveau sollicités. Je compte beaucoup sur votre participation à ce projet et vous remercie infiniment de votre attention ! :-)

Annexe 2: questionnaire étudiants - profils

QUESTIONARIO A: Studenti di Lingua Francese
Profili di studenti, utilizzo e appropriazione delle TIC

DATI GENERALI E DOMANDE RIGUARDANTI IL PASSATO DELLO STUDENTE

Età
- 19 anni
- 20 anni
- 21 anni
- 22 anni
- 23 anni
- 24 anni e più

Sesso
- Maschio
- Femmine

In che anno della Laurea sei iscritto/a
- Primo anno
- Secondo anno
- Terzo anno

Frequenti i corsi di lingua francese come :
- Francese prima lingua
- Francese seconda lingua

Sei uno studente Erasmus ?
- Sì
- No

Lavori mentre studi ?
- Sì
- No

Da quanto tempo studi il Francese ?
- da meno di 3 anni
- da 3 anni a 5 anni
- da 5 anni a 7 anni
- più di 7 anni

Hai studiato il francese :

- ❑ Al liceo classico
- ❑ Al liceo Scientifico
- ❑ Al liceo Linguistico
- ❑ All'istituto Tecnico
- ❑ All'Alliance Française
- ❑ Altro (precisare) : ____

Come descriveresti brevemente l'insegnamento delle lingue straniere che hai avuto al liceo?

…..

…..

…..

In modo generale come ti vedi come studente? Scrivi brevemente le tue tendenze, i tuoi punti forti e deboli

…..

…..

…..

Per te, com'è e cosa fa uno studente strategico ?

…..

…..

…..

Pensi che il tuo profilo di studente sia collegato al modo con cui hai imparato le lingue e altre discipline al liceo ?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì, precisare:

…..

…..

…..

Hai fatto dei soggiorni in Francia?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai fatto soggiorni in Francia precisare :

Luogo :..

Durata del soggiorno : ....

In che ambito hai soggiornato in Francia?

- ❑ Con la scuola
- ❑ Con la tua famiglia
- ❑ Da solo

In modo generale riesci a essere a contatto con la lingua francese?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì, potresti precisare ?

- ❑ Lettura di narrativa in francese
- ❑ Giornali francesi su Internet
- ❑ Tv (canali francesi sul satellite)
- ❑ Tv su Internet (Siti dei canali, Youtube...)
- ❑ Film DVD
- ❑ Corrispondenza con un francese madre lingua

Come ti sembra l'apprendimento della lingua Francese?

- ❑ Molto facile
- ❑ Abbastanza facile
- ❑ Abbastanza difficile
- ❑ Molto difficile

A livello globale, incontri maggiore difficoltà per :

- ❑ La produzione scritta
- ❑ La produzione orale
- ❑ La comprensione scritta
- ❑ La comprensione orale
- ❑ La dimensione interculturale

In modo generale, incontri delle difficoltà a scrivere nella tua lingua?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì le tue difficoltà sono più :

- ❑ a livello linguistico
- ❑ a livello metodologico
- ❑ a livello del contenuto

Se hai risposto a livello linguistico, puoi precisare su quali elementi incontri delle difficoltà ?

- ❑ lessico
- ❑ espressioni idiomatiche
- ❑ sintassi
- ❑ ortografie

Se hai risposto a livello metodologico, puoi precisare su che elementi incontri delle difficoltà ?

- ❑ Pianificazione
- ❑ Gerarchizzazione del contenuto
- ❑ Revisione

Se hai risposto a livello del contenuto, puoi precisare su che elementi incontri delle difficoltà ?
- ❑ Trovare le idee
- ❑ Strutturare le idee
- ❑ Esprimere sentimenti, sensazioni o emozioni

Quali difficoltà incontri generalmente quando devi scrivere un testo nella tua lingua madre ?

…..
…..
…..

Ritrovi le stesse difficoltà quando devi scrivere in francese ?
- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto No, quali sono le difficoltà specifiche che incontri quando devi scrivere in francese ?

…..
…..

In modo generale hai dei metodi preferiti per risolvere i problemi che incontri nello scrivere in francese? Se sei confrontato a un problema nello scrivere, quali soluzioni adotti ?

…..
…..
…..

Che tipi di testi preferisci scrivere?
- ❑ Testi creativi (poesia, narrativa)
- ❑ Testi argomentativi (dissertazioni)
- ❑ Testi informativi (articoli di stampa)
- ❑ Testi comunicativi (lettere)

Le percezioni della lingua francese che avevi quando hai iniziato l'apprendimento del francese hanno cambiato ?
- ❑ Sì
- ❑ No

Oggi come descriveresti brevemente la lingua francese ?

…..
…..

Secondo te, la vicinanza linguistica tra l'italiano e il francese :
- ❑ facilita l'apprendimento della lingua francese
- ❑ disturba l'apprendimento della lingua francese
- ❑ Facilita maggiormente l'apprendimento della lingua francese ma può a volte disturbare.
- ❑ Disturba maggiormente l'apprendimento della lingua francese ma può a volte facilitarlo.

Se puoi precisare, spieghi brevemente il tuo punto di vista:

…..
…..
…..

Quali sono le tue attese rispetto ai corsi di Lingua Francese ?

…..
…..
…..

Quali pensi siano le tue attese rispetto al tuo docente di lingua francese ?

…..
…..
…..

DOMANDE RIGUARDANTI IL RAPPORTO CON LO STRUMENTO INFORMATICO

In modo generale quale sarebbe il tuo livello di competenza nell'utilizzo degli strumenti informatici?

- ❑ Ottimo
- ❑ Buono
- ❑ Abbastanza buono
- ❑ Scarso
- ❑ Pessimo

Hai studiato l'informatica al liceo?

- ❑ Sì
- ❑ No

Hai imparato o rafforzato le tue competenze informatiche da propria iniziativa, provando da solo ?

- ❑ Sì
- ❑ No

In modo generale ti piace utilizzare il computer ?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì cosa ti piace nell'utilizzare il computer ?

…..
…..
…..

Se hai risposto No potresti spiegare perché non ti piace utilizzare il computer ?

…..
…..
…..

Come accedi alle risorse informatiche?

- ❑ Computer personale

- ❑ Computer della famiglia
- ❑ Computer dell'università

Mediamente, a giorno, quanto tempo utilizzi il computer?

- ❑ Meno di un'ora al giorno
- ❑ Un'ora al giorno
- ❑ Due ore al giorno
- ❑ Tre ore al giorno
- ❑ Più di quattro ore al giorno

Quanto tempo mediamente utilizzi il computer a settimana?

- ❑ Meno di un'ora a settimana
- ❑ Tra un ora e cinque ore a settimana
- ❑ Tra cinque e dieci ore a settimana
- ❑ Tra dieci e venti ore a settimana
- ❑ Più di venti ore a settimana

Per quali scopi utilizzi il computer più spesso :

- ❑ Comunicare con gli amici
- ❑ Leggere notizie
- ❑ Giocare da solo
- ❑ Giocare con gli amici
- ❑ Documentarsi
- ❑ Scrivere compiti
- ❑ Altro :

Ti è già stato richiesto dai tuoi docenti di utilizzare dei sopporti tecnologici per l'apprendimento di una o diverse materie scolastiche ?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì alla domanda precedente, potresti precisare quando hai utilizzato dei sopporti tecnologici:

- ❑ alla suola elementare
- ❑ alla suola media
- ❑ al liceo

Potresti precisare i supporti utilizzati (ad esempio, laboratorio, word, powerpoint, una piatta-forma, lavagna interattiva) ?

…..
…..
…..

Potresti precisare la materia o le materie per cui hai utilizzato delle tecnologie?

…..
…..
…..

Globalmente l'utilizzo delle TIC per scopi didattici ti è sembrato:

- ❑ Molto positivo

- ❑ Abbastanza positivo
- ❑ Poco positivo
- ❑ Negativo
- ❑ Molto negativo

Potresti precisare brevemente la tua risposta ?
…..
…..
…..

Da propria iniziativa hai già utilizzato il computer per scopi scolastici ?
- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì, potresti precisare l'utilizzo:
- ❑ Ricerca d'informazioni su Internet utilizzante i motori di ricerca
- ❑ Documentazione mirante i contenuti accademici a partire di link già conosciuti (enciclopedie gratuite online)
- ❑ Consultazione di dizionari monolingui
- ❑ Consultazione di dizionari bilingui
- ❑ Manuali di grammatica
- ❑ Esercitazioni autocorretive di grammatica, lessico, fonetica
- ❑ Ricerca e consultazione di file multimedia autentici nelle lingue studiate (video, audio)
- ❑ Redazione di relazioni (utilizzo di word, openoffice)
- ❑ Presentazione di lavori
- ❑ Comunicazione con i pari e/o i docenti
- ❑ Altro

Se Altro, precisare : …...

Quando hai iniziato da propria iniziativa a utilizzare il computer per scopi scolastici:
- ❑ Dalla scuola media
- ❑ Dal liceo

Finora, hai utilizzato il computer per scopi scolastici :
- ❑ molto spesso
- ❑ spesso
- ❑ occasionalmente
- ❑ raramente

Se sei in secondo o terzo anno di laurea, hai già utilizzato delle tecnologie nell'ambito dei corsi di lingua francese o di altri corsi di lingua?
- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì alla domanda precedente, qual'era la competenza linguistica mirata dall'attività o delle attività?

- ❑ La produzione scritta
- ❑ La produzione orale
- ❑ La comprensione scritta
- ❑ La comprensione orale
- ❑ La competenza interculturale
- ❑ La traduzione

Qual era il mezzo tecnologico utilizzato dall'insegnante ?
Potresti raccontare brevemente quest'esperienza e esprimere un tuo parere?
Da propria iniziativa, utilizzi delle tecnologie per il rafforzamento delle tue competenze e conoscenze in lingua francese ?

- ❑ Sì
- ❑ No

Da propria iniziativa, utilizzi delle tecnologie per altri corsi nell'ambito della laurea triennale ?

- ❑ Sì
- ❑ No

Se hai risposto Sì alla domanda precedente, potresti precisare il corso/i corsi?
…..

Se hai risposto Sì a almeno una delle domande precedenti, potresti precisare l'utilizzo ?

- ❑ Ricerca d'informazioni su Internet utilizzante i motori di ricerca
- ❑ Documentazione mirante i contenuti accademici a partire di links già conosciuti (enciclopedie gratuite online)
- ❑ Consultazione di dizionari monolingui
- ❑ Consultazione di dizionari bilingui
- ❑ Manuali di grammatica
- ❑ Esercitazioni autocorretive di grammatica, lessico, fonetica
- ❑ Softwares specifici per la traduzione
- ❑ Ricerca e consultazione di files multimedia autentici nelle lingue studiate (video, audio)
- ❑ Redazione di relazioni (utilizzo di word, openoffice)
- ❑ Presentazione di lavori
- ❑ Comunicazione con i pari e/o i docenti
- ❑ Altro / **Se Altro, precisare :** …...

Quale mezzo, quali mezzi hai utilizzato da propria iniziativa?

- ❑ Internet
- ❑ Posta elettronica
- ❑ Forum
- ❑ Chats
- ❑ Skype
- ❑ Software per la redazione (tipo word, openoffice)
- ❑ Software per la video presentazione (tipo powerpoint)
- ❑ Altro

Potresti precisare brevemente il vantaggio/lo svantaggio dei mezzi tecnologici che hai utilizzato :

Annexe 3: questionnaire étudiants - stratégies

QUESTIONARIO B: Metodologia di apprendimento

Valuti secondo le risposte proposte quanto le affermazioni seguenti si applicano al tuo caso. Rispondi in tutta libertà perché questo questionario è anonimo.

Sono uno studente motivato e coinvolto nella mia formazione

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

In modo generale, auto valuto regolarmente i miei progressi, so quali sono i miei punti forti e deboli

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

In modo generale pianifico lo studio e il ripasso delle diverse materie secondo gli esami o altre scadenze

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Cerco di pianificare le tappe necessarie e gli strumenti linguistici di cui posso avere bisogno per un compito determinato

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono capace di portare la mia attenzione in anticipo per lo svolgimento d'un compito e riesco a mantenere la mia concentrazione nel svolgere il compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono capace di portare la mia attenzione in anticipo su un aspetto particolare d'un compito e di mantenere la mia concentrazione su questo aspetto nel svolgere il compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

In modo generale, cerco di mettermi nelle condizioni favorevoli per ottimizzare lo svolgimento d'un compito (mi concentro, cerco di capire l'obiettivo dell'attività metto a mi disposizione gli ausiliari di cui ho bisogno: materiale linguistico, documentazione)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

In modo generale cerco di sapere che cosa ci si aspetta da me nella mia formazione e prendo in considerazione queste aspettative

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Cerco di mettermi al massimo in contatto con la lingua francese (corrispondente di madre lingua, lettura di libri o articoli in francese, visualizzazione di film in francese, ascolto di telegiornali o canzoni)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Cerco di verificare la qualità della mia comprensione o della mia performance durante lo svolgimento di un compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Cerco di verificare la pertinenza e l'efficacia del mio modo di svolgere un compito, dei miei metodi di lavoro

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono capace di individuare e di anticipare gli eventuali problemi nello svolgere un attività di identificare esplicitamente gli elementi di cui ho bisogno per superare la difficoltà

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono capace di auto valutare i miei risultati per lo svolgimento di un compito mirante a una determinata abilità (produzione scritta, comprensione scritta, traduzione)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Ripeto oralmente o mentalmente un elemento in lingua francese durante lo svolgimento di un compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Utilizzo tutte le opportunità che si presentano per praticare il francese (orale o scritto)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Mi documento sulla lingua e la cultura francesi (enciclopedie, dizionari, manuali di grammatica, sopporti multimedia etc...) in modo regolare per curiosità e piacere

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Mi documento sulla lingua e la cultura francesi (enciclopedie, dizionari, manuali di grammatica, sopporti multimedia etc...) per fare delle verifiche riguardanti a un problema durante lo svolgimento d'un compito o quando ripasso

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Associo, categorizzo e classifico le informazioni concernenti la lingua e la cultura francesi (secondo classi grammaticali lessicali o secondo temi di cultura)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

In modo generale, prendo degli appunti durante le lezioni e/o quando ripasso le mie lezioni o quando sono in contatto con la lingua francese dopo le lezioni (nel scrivere o nell'ascoltare)

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Prendo degli appunti per svolgere un determinato compito
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono chiaro sui modi in cui prendo degli appunti (abbreviazioni, parole chiavi)
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Sono consapevole di applicare delle regole acquisite o proprie regole per capire o produrre in francese
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Per svolgere un compito, so scegliere tra diversi metodi, diversi piani, diverse parole o frasi
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Associo nuove e anteriori informazioni ed elaboro analogie che hanno senso per me; queste analogie mi aiutano a integrare le nuove informazioni
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Per un determinato compito, faccio mentalmente o scrivo un riassunto per disporre delle informazioni necessarie per svolgere il compito
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Utilizzo la mia lingua madre per ottimizzare la comprensione o la produzione in lingua francese
❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Utilizzo le mie conoscenze anteriori della lingua francese per facilitare lo svolgimento di u determinato compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Quando devo leggere o ascoltare in lingua francese, utilizzo il contesto per anticipare o compensare il senso di una parola o di una frase di cui la forma non mi familiare

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Cerco di chiedere ai pari o al mio docente di chiarire il senso o l'utilizzo di parole, frasi, o aspetti culturali che presentano ambiguità

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Aiuto i miei pari o lavoro con loro per ripassare una lezione, risolvere un problema

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Utilizzo tecniche mentali per ridurre lo stress o essere più sicuro di me stesso nello svolgere un compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Mi premio in caso di risultati positivi dopo lo svolgimento di un compito

❑Vero
❑Abbastanza vero
❑Abbastanza Falso
❑Falso

Annexe 4: questionnaire étudiants - stratégies post-activités

Produzione scritta e traduzione : questionario sulle strategie utilizzate con Moodle.
Istruzione : Per ogni gruppo indicare le strategie a cui avete ricorso nello svolgere l'attività di produzione scritta su Moodle

I) Produzione scritta (primo semestre)
Gruppo I

Organizzazione (del proprio ritmo di lavoro per un compito determinato)	[ ]
Riflessività (sul proprio metodo, sulle proprie strategie)	[ ]
Gestione dell'attenzione, della concentrazione	[ ]
Identificazione di problemi	[ ]
Adattamento alla situazione di comunicazione (identificare il contesto della produzione scritta : ambito, protagonisti, scopo della comunicazione)	[ ]
Autogestione (identificare le condizioni che favoriscono l'apprendimento; ad esempio : identificare le aspettative del docente, mettersi al contatto con la lingua mirata)	[ ]
Autovalutazione	[ ]
Autoregulazione (fare verifiche da propria iniziativa durante un compito)	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

Gruppo II

Ripetizione (silenziosa o ad altavoce)	[ ]
Documentazione	[ ]
Presa di appunti e riassunto (glossari, schede, schemi)	[ ]
Classificazione (ordinare nuove entrate lessicali in modo strutturato)	[ ]
Inferenza (utilizzo del contesto per fare ipotesi sul senso di una parola o di una frase)	[ ]
Deduzione/induzione(applicazione di regole esistenti nella lingua o costruitte dall'osservazione)	[ ]
Problem solving	[ ]
Trasferimento (utilizzo delle conoscenze anteriori, linguistiche e/o culturali)	[ ]
Elaborazione (associazione conoscenze anteriori/nuove conoscenze)	[ ]
Utilizzo della propria lingua madre	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

Gruppo III

Chiarificazione (fare domande al docente o ai pari)	[ ]
Cooperazione (aiutare i propri pari)	[ ]
Gestione dell'emotività/ansia	[ ]
Automotivazione	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

In modo generale, per la produzione scritta, pensi di essere più metodologico? Sì [ ] / No [ ] / Non lo so

Secondo te, quali strategie cambierebbero con una produzione cartacea ? (risposta libera)

II) Traduzione (secondo semestre)

Gruppo I

Organizzazione (del proprio ritmo di lavoro per un compito determinato)	[ ]
Riflessività (sul proprio metodo, sulle proprie strategie)	[ ]
Gestione dell'attenzione, della concentrazione	[ ]
Identificazione di problemi	[ ]
Adattamento alla situazione di comunicazione (identificare il contesto della produzione scritta : ambito, protagonisti, scopo della comunicazione)	[ ]
Autogestione (identificare le condizioni che favoriscono l'apprendimento; ad esempio : identificare le aspettative del docente, mettersi al contatto con la lingua mirata)	[ ]
Autovalutazione	[ ]
Autoregulazione (fare verifiche da propria iniziativa durante un compito)	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

Gruppo II

Ripetizione (silenziosa o ad altavoce)	[ ]
Documentazione	[ ]
Presa di appunti e riassunto (glossari, schede, schemi)	[ ]
Classificazione (ordinare nuove entrate lessicali in modo strutturato)	[ ]
Inferenza (utilizzo del contesto per fare ipotesi sul senso di una parola o di una frase)	[ ]
Deduzione/induzione(applicazione di regole esistenti nella lingua o costruitte dall'osservazione)	[ ]
Problem solving	[ ]

Trasferimento (utilizzo delle conoscenze anteriori, linguistiche e/o culturali)	[ ]
Elaborazione (associazione conoscenze anteriori/nuove conoscenze)	[ ]
Utilizzo della propria lingua madre	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

Gruppo III

Chiarificazione (fare domande al docente o ai pari)	[ ]
Cooperazione (aiutare i propri pari)	[ ]
Gestione dell'emotività/ansia	[ ]
Automotivazione	[ ]
Nessuna di queste strategie	[ ]

Quali sono le strategie che hai utilizzato di più ?

Strategia n°1	Risposta libera
Strategia n°2	Risposta libera
Strategia n°3	Risposta libera

III) Produzione scritta e traduzione

Sia per la produzione scritta, sia per la traduzione, pensi di avere fatto progressi : Sì [ ] / No [ ]

Se hai risposto No alla domanda precedente, potresti spiegare perché ? (risposta libera)

Sia per la produzione scritta, sia per la traduzione, pensi che le attività proposte su Moodle, siano state d'aiuto per questi progressi ? Sì [ ] / No [ ]

A che livello, pensi che queste attività ti abbiano aiutato ?

Preparazione alle situazioni professionali	[ ]
Miglioramento linguistico	[ ]
Miglioramento culturale	[ ]
Miglioramento metodologico	[ ]
Miglioramento nell'utilizzo di risorse informatiche	[ ]

Pensi che le attività proposte per la produzione scritta ti siano state d'aiuto per la traduzione ?
Sì [ ] / No [ ]

Secondo te, in quale modo le attività di produzione scritta ti sono state utili per la traduzione ? (risposta libera

Annexe 5: questionnaire enseignants - section de français

QUESTIONNAIRE SUR LES PROFILS D'ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Données individuelles générales pour l'ensemble de la section de français

Etes-vous

- ❑ Un homme
- ❑ Une femme

Indiquez ici votre tranche d'âge

- ❑ 20-25 ans
- ❑ 25-35 ans
- ❑ 35-45 ans
- ❑ 45-55 ans
- ❑ 55 ans et plus

Etes-vous

- ❑ Enseignant en CDD
- ❑ Enseignant en contrat à durée indéterminée
- ❑ Enseignant-chercheur
- ❑ Autre

Quels sont les types de cours que vous dispensez ?

- ❑ Tutorat
- ❑ Lectorat
- ❑ Enseignement
- ❑ Autre

Comment vous percevez-vous en tant qu'enseignants ? Vous voyez-vous plutôt « rationnel », « méthodique », « instinctif », « bricoleur », ou bien êtes-vous l'un ou l'autre à des moments différents ? Quels mots vous viennent à l'esprit pour vous décrire en tant qu'enseignant de FLE ?

____
____
____
____
____
____
____

D'une manière générale quelle est votre attitude vis à vis de l'informatique et d'internet en général :
Vous êtes plutôt
- ❑ Technophile (favorable aux technologies) Technophobe (hostile aux technologies)
- ❑ Ni vraiment technophile, ni vraiment technophobe

Avez-vous suivi des formations pour vous servir de l'outil informatique ?
- ❑ Non, jamais
- ❑ Pour un usage personnel
- ❑ Pour un usage didactique

Si vous n'avez jamais eu de formation, vous êtes-vous formés :
- ❑ De façon autonome
- ❑ Avec l'aide d'autres collègues

Ressentez-vous aujourd'hui le besoin d'être formé à la manipulation de certaines ressources informatiques ?
- ❑ Non
- ❑ Oui, surtout à des fins didactiques
- ❑ Oui, surtout à des fins personnelles
- ❑ Oui, à la fois pour des fins didactiques et personnelles

A quels outils aimeriez-vous par exemple être formés (en priorité)

____

____

____

Utilisez-vous l'outil informatique dans le cadre de vos cours ?
- ❑ OUI
- ❑ NON

Si OUI à quelle fréquence, recourez-vous à l'informatique dans le cadre de vos cours ?
- ❑ Très souvent
- ❑ Assez souvent
- ❑ Rarement
- ❑ Très rarement
- ❑ Jamais

Utilisez-vous l'ordinateur pour
- ❑ Préparer vos cours (recherche de documents, élaboration de documents didactiques)
- ❑ Diffuser des documents en classe
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en laboratoire
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en complète autonomie
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en autonomie fortement liée au présentiel
- ❑ Communiquer avec vos étudiants
- ❑ Mettre à disposition des documents de cours
- ❑ Corriger des devoirs

Quels grands types d'outils utilisez-vous le plus fréquemment ?

- ❑ Traitement de texte
- ❑ Logiciels de présentation (powerpoint ou autres)
- ❑ Outils de communication (plate-forme, mail; forum etc...)
- ❑ Logiciels spécifiques pour la traduction ou le traitement de corpus

Si vous proposez des activités qui recourent à des outils et ressources informatiques, qu'est-ce que cela change dans votre façon de concevoir votre cours ?

____
____
____

Quels apports et quels inconvénients voyez-vous a priori ou a posteriori dans l'utilisation des TICE ?

____
____
____

Annexe 6: questionnaire enseignants - participants

QUESTIONNAIRE SUR LES PROFILS D'ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Données individuelles générales

Etes-vous
- ❑ Un homme
- ❑ Une femme

Indiquez ici votre tranche d'âge
- ❑ 20-25 ans
- ❑ 25-35 ans
- ❑ 35-45 ans
- ❑ 45-55 ans
- ❑ 55 ans et plus

Etes-vous
- ❑ Enseignant en CDD
- ❑ Enseignant en contrat à durée indéterminée
- ❑ Enseignant-chercheur

Quelle est votre expérience dans l'enseignement ?
- ❑ Vous enseignez depuis moins de 5 ans
- ❑ Vous enseignez depuis 5 ans
- ❑ Vous enseignez depuis 10 ans
- ❑ Vous enseignez depuis 20 ans
- ❑ Vous enseignez depuis vingt ou plus

Avez-vous suivi une formation spécifique en didactique des langues et des cultures ?
- ❑ OUI
- ❑ NON

Si OUI, cette formation a t-elle été validée par un diplôme ?
- ❑ OUI
- ❑ NON

Quels sont les types de cours que vous dispensez ?
- ❑ Tutorat
- ❑ Lectorat
- ❑ Enseignement

Quels cours assurez-vous ? Saisissez dans les champs ci-dessous le ou les cours que vous avez à charge :

____

____

____

Comment caractériseriez-vous, de façon générale, pour l'ensemble des disciplines, le style de pédagogie que vous avez connu en tant qu'élève ?

- ❑ Transmissif (centré davantage sur la matière)
- ❑ Incitatif (centré à la fois sur la matière et sur les apprenants)
- ❑ Associatif (centré davantage sur les apprenants)
- ❑ Permissif (très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière)
- ❑ Autres (préciser) :

____
____
____
____
____
____

Pour l'enseignement des langues étrangères, quelle était la méthode en œuvre quand vous étiez élève ?

- ❑ Méthode grammaire traduction
- ❑ Méthode audio orale
- ❑ Méthode globale audio visuelle
- ❑ Méthode communicative
- ❑ Eclectisme dans le recours aux méthodes

Comment caractériseriez-vous, d'une façon générale, la pédagogie en œuvre pour l'enseignement des langues à la SSLMIT ?

____
____
____
____
____
____

Comment vous percevez-vous en tant qu'enseignants ? Vous voyez-vous plutôt « rationnel », « méthodique », « instinctif », « bricoleur », ou bien êtes-vous l'un ou l'autre à des moments différents ? Quels mots vous viennent à l'esprit pour vous décrire en tant qu'enseignant de FLE ?

____
____
____
____
____
____
____
____

Section 2 : Utilisation de l'outil informatique à des fins personnelles et pédagogiques

Avez-vous eu dans votre scolarité des cours pour apprendre à se servir d'un ordinateur ?

- ❑ OUI
- ❑ NON

Vous êtes-vous servis, durant votre scolarité, d'ordinateurs pour effectuer des activités dans différentes disciplines ?

- ❑ OUI
- ❑ NON

D'une manière générale quelle est votre attitude vis à vis de l'informatique en général : Vous êtes plutôt

- ❑ Technophile (favorable aux technologies)
- ❑ Technophobe (hostile aux technologies)
- ❑ Ni vraiment technophile, ni vraiment technophobe

Disposez-vous d'un ordinateur à domicile ?

- ❑ OUI
- ❑ NON

A quelle fréquence hebdomadaire utilisez-vous votre ordinateur ?

- ❑ Tous les jours
- ❑ Une fois par semaine
- ❑ Au moins trois fois par semaine
- ❑ Plus de trois par semaine

A quelle fréquence horaire en moyenne utilisez-vous votre ordinateur ?

- ❑ Entre 15 minutes et 30 minutes par jour
- ❑ Entre 30 minutes et un heure par jour
- ❑ Au moins une heure par jour
- ❑ Deux heures par jour
- ❑ Plus de deux heures par jour.
- ❑

Depuis quand utilisez-vous l'outil informatique ?

- ❑ Depuis moins de cinq ans
- ❑ Depuis 5 ans
- ❑ Depuis 10 ans
- ❑ Depuis 15 ans
- ❑ Depuis 20 ans
- ❑ Depuis plus de vingt ans

Avez-vous suivi des formations hors cursus scolaire pour vous servir de l'outil informatique ?

- ❑ OUI
- ❑ NON

Si oui, pour quels types d'utilisation de l'ordinateur (plusieurs réponses possibles)

- ❑ Traitement de texte
- ❑ Bureautique (comptabilité)
- ❑ Internet
- ❑ Multimédia
- ❑

Utilisez-vous l'outil informatique dans le cadre de vos cours ?

- ❑ OUI
- ❑ NON

Si OUI à quelle fréquence, recourez-vous à l'informatique dans la cadre de vos cours ?

- ❑ Très souvent
- ❑ Assez souvent
- ❑ Rarement
- ❑ Très rarement
- ❑ Jamais

Utilisez-vous l'ordinateur pour

- ❑ Préparer vos cours (recherche de documents, élaboration de documents didactiques)
- ❑ Diffuser des documents en class
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en laboratoire
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en complète autonomie
- ❑ Proposer aux étudiants des activités en autonomie fortement liée au présentiel
- ❑ Communiquer avec vos étudiants
- ❑ Mettre à disposition des documents de cours
- ❑ Corriger des devoirs

Quels grands types d'outils utilisez-vous le plus fréquemment ?

- ❑ Traitement de texte
- ❑ Logiciels de présentation (powerpoint ou autres)
- ❑ Outils de communication (plate-forme, mail; forum etc...)
- ❑ Logiciels spécifiques pour la traduction ou le traitement de corpus.

Si vous proposez des activités qui recourent à des outils et ressources informatiques, qu'est-ce que cela change dans votre façon de concevoir votre cours ?

____

____

Quels apports et quels inconvénients voyez-vous a priori ou a posteriori dans l'utilisation des TICE ?

____

____

Quelles difficultés principales identifiez-vous quand il s'agit d'utiliser les TICE ?

____

____

Annexe 7: LFR1L1 - espace Moodle[120]

Forum des nouvelles

L'EXAMEN - LES MODALITÉS

- L'examen_le déroulement des épreuves File
- Répartition des groupes_épreuve écrite 18/01/11 File

· **1**

Grammaire

Résoudre les difficultés du français en 5 min !

Dans cette rubrique, vous trouverez régulièrement des activités pour vous mettre à l'épreuve sur les "**difficultés du français**" avec des fiches récapitulatives.
Les premiers tests porteront sur le **lexique** et la **sémantique**.
Testez-vous, ça ne prendra que 5 minutes !

TEST 1 : JOUR ou JOURNÉE ?
TEST 2 : ALLER ou VENIR ?
TEST 3 : ICI, Là ou Là-BAS ?
TEST 4 : BON ou BIEN ?
TEST 5 : DANS, SUR, A, EN ?
TEST 6 : AN ou ANNÉE ?
TEST 7 : LES ADVERBES
TEST 8 : LES MAJUSCULES
TEST 9 : LA PONCTUATION

jour et journée Quiz
jour et journée (la règle) Pagina
aller et venir Quiz
aller et venir (la règle) Pagina
ici, là ou là-bas Quiz
ici, là ou là-bas (la règle) Pagina
bon et bien Quiz
bon et bien (la règle) Pagina
dans, sur, à, en Quiz
dans, sur, à, en (la règle) Pagina
an ou année (test) Quiz
an ou année (la règle) Pagina
adverbes en -ment Quiz
adverbes en -ment (corrigé de l'exercice) Pagina

[120] Afin d'alléger le présent document, nous avons ôté dans les annexes intégrées à la thèse en version .pdf. Les copies écran intégrales de l'espace Moodle mis à disposition pour tous les cours sont disponibles sur le DVD distribué avec la version imprimée de notre thèse.

Les adjectifs (exercice du cours) File
les majuscules (la règle) Pagina
les majuscules (test) Pagina
la ponctuation (test) Pagina
la ponctuation (corrigé) Pagina

· **2**

Améliorer son expression écrite
Vous trouverez dans cette rubrique le matériel sur l'expression écrite.

Dossier_Améliorer son expression écrite File
Compte rendu 1 - autocorrection Compito
La cause File
La conséquence File
Exercice d'écriture créative 1- autocorrection Compito
Le but File
Compte rendu 2_autocorrection Compito
Compte rendu 3 - autocorrection Compito
Compte rendu 4 - autocorrection Compito
Ecriture créative 2_autocorrection Compito
l'opposition, la concession File

· **3**

Prise de notes / Compte-rendu

Postez ici vos comptes-rendus (en format *.doc* ou *.rtf*).
Vous trouverez ci-dessous les **dossiers** / trucs et astuces pour réaliser une bonne **prise de notes** et perfectionner votre **expression écrite** ainsi qu'une série de liens vers des **radios** françaises et francophones pour améliorer vos capacités de **compréhension orale** et vous exercer à la prise de notes.
Pensez à imprimer les 2 dossiers (la prise de notes/Améliorer son expression écrite) !

France Inter URL
France Info URL
France Culture URL
RFI (Radio France Internationale) URL
La prise de notes_dossier File
S'exercer à la prise de notes Pagina
Les consulats au service des Français de l'étranger (-->8 nov) Compito
Donner une envie de France (--> 22 nov) Compito

Apprentissage des langues étrangères : dernières tendances (--> 6 déc) Compito
Le stress au travail (--> 23 déc) Compito
L'école et la religion (--> 10 janvier) Compito

· **4**

Corrigés des exercices

Chers étudiants,

Etant donné que "Le chemin des mots" est au programme de l'examen, je vais déposer sur la plateforme, au fur et à mesure, les corrigés des exercices que je vous indiquerai en classe.
Et un peu de sérieux : on fait les exercices avant de consulter les corrigés !
Bon travail !

ex 70, 71, 72, 73, 74 File
ex 90, 91, 92, 93 File
ex 150,151,152,153,154 File
ex 129, 130, 131, 132, 133, 134 File
ex 126, 127 (complet) File

· **5**

Atelier d'écriture créative

- Sigles, acronymes, périphrases, métonymies et euphémismes... (--> 15 nov) Compito
- Exercices de style_ la cause et la conséquence (--> 2 déc) Compito
- Exercices de style_ la cause et la conséquence File

· **6**

Dossier de lectures

N'oubliez pas de retirer le dossier de lectures "***Histoire et diffusion de la langue française - Notions et problématiques***" chez CartaCarbone (copisteria, Via Oberdan) pour la partie **orale** de l'examen.
Ces textes sont à préparer **en autonomie**.
Le jour de l'examen, vous serez amenés à **tirer au sort deux sujets** parmi les grands thèmes du dossier (ex : l'origine des langues ; des exemples de politiques linguistiques ; la naissance du français ; les dialectes ...). Vous n'en développerez qu' **un seul au choix**.
Bonne lecture !

Annexe 8: LFR1L1- exemple de compte-rendu effectué par le trinôme 1

FG/OP/VB

Les Consulats au service des Français à l'étranger

Alain Catta, directeur au service des Français à l'étranger et des étrangers en France au Ministère des Affaires Etrangères, a été interviewé en ce qui concerne le thème, souvent méconnu, de la direction des activités de son organisation à l'étranger.
La communauté française à l'étranger a une importance rémarcable : elle compte 2.300.000 personnes environ ; mais ce qui la caractérise, c'est l'attention avec laquelle l'Hexagone la suivit. En effet, cette communauté est très encadrée et elle dispose de plus de 232 postes de consulaire et de 600 agences consulaires.

Le discours du directeur se déroule sur quatre points qui résument les missions de son travail.
En premier lieu, il se concentre sur la sécurité, en faisant référence à plusieurs états de danger, en distinguant entre catastrophes naturelles (comme les tremblements de terre et les typhons) et situations d'instabilité causées par l'homme.
Le deuxième point concerne l'administration, à savoir l'organisation des actes civiles gérée par les mairies françaises qui travaillent à l'aide des bureaux locales.
Ensuite, cette direction permet aux Français de s'expatrier durablement sans renoncer aux services dont ils profitent en France : par exemple, en ce qui concerne le domaine scolaire, la gratuité des études et la possibilité d'avoir accès aux bourses. Tout cela leur permet d'avoir un système le plus proche possible à celui de la Patrie et de se sentir à l'aise à l'étranger.
Enfin, le dernier but du Consulat est celui de garantir le droit de vote : par exemple, aux élections présidentielles du 2007, il y a eu 1.300.000 personnes inscrites à la votation, parmi lesquelles seulement 50% a utilisé cette opportunité.

Donc, on peut se demander : qui est-ce qui sont les Français qui choisissent l'immigration ?
Selon l'enquête menée par l'émission des français à l'étranger, à Paris, ceux qui s'expatrient ce sont de plus en plus les jeunes (entre les 25 et les 45 ans).
Ensuite, parmi les raisons qui poussent les Français à partir, il y a le désire de tenter une aventure économique à l'étranger, ou bien la nécessité de se déplacer pour des raisons du travail.
Par ailleurs, il y a de plus en plus de femmes qui choisissent d'émigrer par rapport au passé.
Il faut souligner le fait que les communautés des français se trouvent principalement en Europe , en particulier, la plupart est installée en Suisse et en Belgique ; mais il y en a aussi en Grande Bretagne, en Espagne, en Amérique du nord, en Allemagne et au Maghreb, où les immigrants ont une double nationalité.

En concluant, Catta suggère de ne pas prendre de décisions irréfléchies.
En effet, pour mieux se préparer au départ, il faut s'informer à propos de différents secteurs, comme par exemple le système de santé, le système scolaire, le système de la sécurité et celui politico-administratif.
Les Français ont besoin de se sentir à l'aise, en s'intégrant avec la communauté du pays d'accueil et en ayant à leur côté le support de la France ; par conséquent, cette préparation est nécessaire afin que leurs attentes ne soient pas déçues.

Annexe 9: Grille d'autocorrection remplie par le trinôme 1

FICHE D'AUTOCORRECTION DE L'EXPRESSION ÉCRITE
MODÈLE À REPRODUIRE

COMPTE RENDU 1

- Fabriquez votre propre fiche en imitant le modèle ci-dessous.
- Faites vos corrections en tenant compte de la fiche.
- Découvrez vos propres stratégies de correction afin d'éviter de refaire les même erreurs.
- Relevez vos erreurs les plus fréquentes.

	Autocorrection		Stratégies d'autocorrection
	Je relève l'erreur	Je sais me corriger	Je diagnostique le type d'erreur et j'explique la règle
Grammaire Adjectif possessif	Suivit Bureaux locals	Suit Bureaux locaux	Le présent indicatif du verbe suivre conjugué à la troisième personne du singulier est : il suit. Le pluriel de local est locaux
Grammaire de la phrase / du discours	On peut distinguer entre catastrophes naturelles et situations d'instabilité entre les 25 et les 45 ans raisons du travail	On peut distinguer entre des catastrophes naturelles et des situations d'instabilité entre 25 et 45 ans raisons de travail	Avec l'âge on n'utilise pas l'article
Opposition - concession	RAS	RAS	RAS
Ponctuation	RAS	RAS	RAS
Lexique	Postes de consulaire Se déroule sur Proche à Les élections du 2007 Votation français il faut s'informer à propos de différents secteurs	Postes de consulaire Se déroule sur Proche de Les élections de 2007 Vote Français il faut s'informer à propos de différents domaines	Consulaire est un adjectif, donc il s'accord au nom auquel il se réfère. Se développer est plus convenable pour un discours. Proche de + substantif Avec les années on utilise le de simple La votation est l'action de voter, donc le mot correct est vote Pour indiquer un peuple on utilise la majuscule Le mot domaine est le mot le plus convenable

Annexe 10: LFR1L1 - prise de notes (extrait)[121]

La prise de notes

Anno Accademico 2010-2011
Quelques conseils pour réussir votre prise de notes

Une bonne méthode de prise de notes vous sera particulièrement utile dans votre future vie professionnelle (réunion, communication téléphonique, préparation de comptes-rendus…). Abréviations, signes, organisation…voici quelques astuces qui vous aideront à optimiser votre prise de notes.

Soyez attentif et concentré

Pour que votre prise de notes soit réussie, vous devez avant tout être attentif et vous concentrer sur le contenu du document.

Hiérarchisez les informations

Portez une attention particulière aux idées-clés et au plan d'exposition (introduction – différentes parties + exemples – conclusion)

Identifiez et sélectionnez les informations essentielles et supprimer les répétitions

Les répétitions sont nombreuses à l'oral où la répétition aide à la compréhension et à la mémorisation du message.
ex : « Autrefois l'information était rare, donc réservée à des privilégiés ;
elle est actuellement abondante et accessible à tous »

à la 1ère partie est la condition obligée pour énoncer la suite ; la 2ème partie de la phrase suffit.

Simplifiez les phrases / économisez les mots

- Supprimez les mots inutiles (articles, pronoms, auxiliaires être et avoir…)
ex : « Nous partirons à la campagne à 11h. » à partirons campagne 11h

- Transformez quand vous le pouvez les verbes en noms pour simplifier vos phrases.
ex : » Les douze États membres de la Communauté économique européenne ont signé le traité de Maastricht, donnant naissance à l'Union européenne, le 7 février 1992. »
à Signature du Traité de Maastricht le 07/02/92 = Naissance UE

Remplacez une périphrase par un adverbe
ex : « sur le plan culturel » à culturellement

Ne supprimez pas tous les exemples mais conservez-en 2 ou 3 pour illustrer vos propos dans le compte-rendu.

[121] Le document complet (6 pages) peut-être consulté dans l'annexe DVD (LFR1L1-prise de notes document intégral.

Annexe 11: LFR3L2 - espace Moodle

Présentation des examens

- Types d'exercices possibles à l'examen écrit Pagina
- examen oral Pagina

- **1**

Forum des nouvelles : pour communiquer avec le prof, envoyer ses devoirs. forum informel : pour communiquer avec toute la classe, poser des questions aux autres, poster des liens, envoyer son travail sur les expressions idiomatiques ...

- Forum informel
- Forum des nouvelles

- **2**

Corrections

- synthèse sur l'argent File
- synthèse francophonie File
- réécriture de l'incipit de la vie devant soi File
- Bernadette Chirac File

- **3**

Projet sur le forum du routard.com

- Pourquoi on répond /on ne répond pas aux messages
- Polémiques et ce qui les déclenche

- **4**

Devoirs à faire à la maison

- les expressions idiomatiques Pagina
- résumé des textes File
- synthèse File
- devoirs à faire Pagina

- **5**

Lien vers des sites Internet.
-pour les expressions idiomatiques :
http://users.skynet.be/courstoujours/Expressions/Sommaire.htm
http://www.expressio.fr/expressions/
http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-1-Donner_sa_langue_au_chat_renoncer_a_deviner_a_trouver_la_solution.htm
-pour faire des exercices de français : www.lepointdufle.net
exercices de style http://horslesmurs.ning.com/profiles/blogs/raymond-queneau-19031976
http://fle-c1.blogspot.com/2010/06/grammaire-350-exercices-niveau.html

- **6**

Ressources

- Expression de la cause, de la conséquence, du but.

- double renversement
- articulateurs
- Quelques mot d'argot contemporain
- texte "travailler plus "
- exercices sur les articulateurs
- la vie devant soi
- Bernadette Chirac

Annexe 12: LFRL2 - document de préparation

Les messages qui déclenchent des disputes ou des réactions enflammées:
- font la leçon
- accusent
- sont brusques
- ressemblent à une publicité déguisée
- imposent une vision du monde, expriment un avis subjectif qui semble rejeter ou ridiculiser ceux qui ne le partagent pas.
- attaquent l'identité culturelle de quelqu'un.

Bref ils ne respectent pas, dans leur forme, les objectifs du forum, d'échange des voyageurs de trucs et bons conseils non accessibles autrement.

Un cas de fausse provocation par un Québécois, qui dans une sorte de litote (dire le moins pour faire entendre le plus), se demande ce que les Européens peuvent bien trouver au Québec, déclenchant un flot de messages censés lui répondre qui affirment et font l'énumération des beautés du Québec.

Exemples:

Fécamp affreux affreux !! ***(35 réponses, Forum de la Normandie)***

bonjour, un avis personnel à moi et mon épouse qui revenons d'un long w-e en seine-maritime. Fécamp est moche de chez moche , c'est gris laid et franchement pas typique . Pour la visite du palais bénédictine si vous n'êtes pas admiratif de l'art religieux ... passez votre chemin ! par contre Etrat est nettement plus joli et plus romantique .

http://moodle.sslmit.unibo.it/mod/forum/post.php?delete=11121

avis subjectif sans argumentation

Maldives surtout pas...! (39 rép.)

Posté par Marc Globe Trotteur le 11 novembre 2006 à 23:27 dans Arnaques

J'estime que partir aux Maldives n'a rien d'une aventure Se retrouver sur une ile ronde de 500 METRES SUR 500 METRES avec les memes touristes a longueur de journee Bof...... Drole de concept du voyage ..Mais bon il en faut pour tous La decouverte d'un pays avec sa culture ses traditions gastrono locale (pas les buffets ecoeurants a la longue) et la rencontre de la population locale resort du vrai voyage envoutant excitant et merveilleux Vous trouverez tous cela aux SEYCHELLES le vrai Paradis mais reservé aux gens qui ont compris ou aussi a BALI entre autres etc Merci et sans Rancune

url:
http://www.routard.com/forum_message/854285/maldives_surtout_pas.htm
http://moodle.sslmit.unibo.it/mod/forum/post.php?delete=11189

Il n'a pas argumenté
Il s'est placé au-dessus des autres
les autres messages ayant servis à l'étude sont présents sous forme de lien dans le forum des étudiants

Quelques éléments intéressants parmi les réactions à ces messages polémiques:

Faut pas exagérer.

Posté par lolo691 le 22 juillet 2010 à 15:49

J'ai pu voir que tu avais posté ce message sur beaucoup de forum. Je crois juste que tu n'aimes pas Lyon et que tu exagères largement. Tu n'es pas le seul à prendre le métro, à Paris, à Lyon, ou à Bruxelles. Celui de Lyon est de loin le plus confortable et le plus frais. Alors évidemment, comme dans tout lieu bondé, il n'y aura pas 18°. M'enfin, de là à faire un malaise... Va dehors, il fait encore plus chaud, et tu ne te plains pas, pourtant.

Quand on ne supporte pas la chaleur étouffante, on va vivre en bretagne.

de Fécamp

Posté par la caille le 14 août 2009 à 00:04

excuses moi, mais j'aimerais savoir d'ou tu sors pour trouver Fecamp moche de chez moche, je pense que tu ne sais pas voir, et que tu n'était pas accompagné avec des personnes compétantes pour te faire découvrir cette merveilleuse cité, je crois qu'il y en a pour tous les goûts et les tiens ne sont pas très bons,en fait tu ressembles à tous ces vacanciers qui prennent qui profitent qui salissent tout et qui après critique parce qu'ils n'ont pas sut regarder les merveilles d'une ville comme Fecamp.
réapprenez à voir, car bien de belles choses vont vous passer sous le nez.
salut Marcelle

Fécamp affreux affreux !!

Posté par Le rout le 15 mai 2006 à 11:09
Monsieur,
hormis le fait que votre avis personnel peut être partagé par votre épouse mais est donc avant tout vôtre, je ferai plusieurs remarques au sujet de votre message sur ce forum.
Tout d'abord il y a plusieurs façons d'organiser ses week-ends.
Soit on décide de n'aller que vers le "beau" estampillé sans risque et sans surprise et on va à Etretat, à Chambord, à St Paul de Vence...on admire on prend une photo de son épouse en haut de la falaise, au bord des douves du Château, devant la fontaine et on repart en se disant "quel beau week-end, tout était aussi joli que chez Mickey"
Soit on a la fibre routard et on cherche à connaître une région, ses villes, ses habitants, à respirer et à vivre en s'imprégnant du coin où on a décidé de passer un moment avec un esprit ouvert et non avec la critique trop facile,
Fécamp n'est pas Venise mais a des côtés intéressants.Son bord de mer est critiquable du point de vue architectural (tout comme énormément de bords de mer en France), mais on y trouve aussi une architecture chargée d'Histoire si on prend la peine d'y flaner.
Enfin je ne sais pas où vous habitez mais êtes vous persuadé que certains endroits de votre ville de résidence ne sont pas "moches de chez moche" et même si cela était le cas cette façon de l'exprimer par un visiteur de week-end ne vous choquerait il pas?
Peut-être qu'argumenter votre affirmation serait plus approprié.
Routardement
à message intéressant pour son coté argumentatif construit et soigné (articulateurs de liaison)

QUI TU ES ??

Posté par cecile le 12 novembre 2006 à 09:07
Qui es tu, pour oser ns prevenir que le reste du monde est beau ? Tu penses être le seul à tout connaitre ? Quand tu lis tous les sujets du forum, tu comprends vite l'ambiance des maldives, et comment tu rythmes tes journées sur les îles !!! Ton intervention est complétement déplacée !!! tu n'es qu'un être ègoiste, car chacun fait ce qu'il veut et surtout , ns sommes pas tous identiques, et ns apprecions tous des choses différentes : je conçois ta façon de voyager, mais je conçois egalement la mienne ! alors si les maldives ne te plaisent pas, casses toi rapidos de ce forum, tu n'as rien, ms vraiment rien à y faire...

Attaquée dans sa conception du voyage
ß il a essayé de faire du prosélytisme pour ses idées à lui
Dans ce long échange : qu'est-ce qui a déclenché la polémique, qu'est-ce qui l'a entretenue, pourquoi plusieurs personnes ont envoyé plus d'un message…
Avis personnel subjectif – en quoi est-il blessant ? Un avis personnel est-il forcément blessant pour quelqu'un ?
Relevez les formes blessantes / respectueuses pour vous justifier.

Annexe 13: LFR3L2 - exemples d'analyses de messages polémiques

Re: postez vos observations sur les messages polémiques en réponse à ce message
di Giulia Mingozzi - giovedì, 2 dicembre 2010, 20:17

La polémique est déclenchée par le fait que l'internaute exprime son opinion à l'égard des Maldives de façon brusque et hautaine, sans assez d'argumentation – ce qui est toujours critiqué dans le forum. De plus, quand il écrit « drôle de concept de voyage... mais bon il en faut pour tous », il place clairement sa conception de voyage au-dessus des autres voyageurs, ce qui fait ainsi qu'ils se sentent ridiculisés et qu'ils l'attaquent à leur tour.
Différemment de la plupart des messages que nous avons analysés, dans ce cas-ci la polémique a été longtemps entretenue par le fait que l'internaute qui a posté le message initial répondait à chaque réponse en essayant de convertir tout le monde à ses idées. Cela a sans aucun doute énervé les internautes, qui lui ont répondu en masse et ont souvent envoyé plus d'un message.
En ce qui concerne le partage d'un avis personnel, ce qui le rend blessant est le fait d'attaquer quelqu'un dans son identité sans daigner argumenter sa propre opinion. Notre analyse du forum nous montre qu'il est considérablement plus facile d'accepter l'opinion personnelle de quelqu'un – même si on ne la partage pas – si la forme qui convient au forum y est respectée.

Mostra intervento superiore

Re: postez vos observations sur les messages polémiques en réponse à ce message
di Sara Montrone - venerdì, 3 dicembre 2010, 11:52

À mon avis, dans l'échange Maldives du Routard.com, la polémique enrage à cause de l'attitude trop critique du premier message.

C'est la critique libre et sans objectives qui a induit les autres internautes à y réagir. En effet, la polémique a été déclenchée en raison d'un manque de commentaires constructifs à l'intérieur du premier message.

De plus, le premier internaute a répondu aux premiers messages de réponse en cherchant à se justifier, mais ceci n'a que entretenu la polémique et irrité les autres personnes.Sa critique aurait été appréciée seulement s'il y avait présenté des arguments qui soutenaient sa vision e s'il avait proposé quelque chose, au lieu de faire une critique peu profonde e trop personnelle.

Les internautes qui lui ont répondu, lui critiquait non seulement la critique gratuite et donc la forme du message, mais certains se sont sentis aussi blessés par ses mots injustifiés.

Un avis personnel et subjectif est donc blessant quand on ne soigne pas la forme, la politesse et surtout quand on ne souligne pas son propre but et son attitude constructive.

Mostra intervento superiore

Annexe 14: LFR3L2 - exemples d'interactions

Re: Routard- Message qui ne doit pas recevoir de réponses
di Alexia Caizzi - mercoledì, 24 novembre 2010, 19:07

on vient de voir que le forum a effacé notre message, donc on a écrit de nouveau. Voilà le link:

http://www.routard.com/forum_message/2381379/bullring_a_birmingham.htm

Mostra intervento superiore | Rispondi

Routard.com
di Cecilia Ravaglia - domenica, 21 novembre 2010, 00:05

Ici je vous écris le link du message (qui ne devrait pas avoire réponse j'éspère!)que j'ai laissé sur Routard.com
http://www.routard.com/forum_message/2377563/voyage__en_andalousie.htm
à Lundi!
Cecilia

Message polémique (et assez mechant)
di Claudia Di Rubbo - giovedì, 2 dicembre 2010, 22:01
Cette fois j'ai exageré, j'ai repondu méchamment à quelqu'un qui voulait aller à Paris en voyage de noce. En plus j'ai écrit chère et il est un homme! Voilà son message, ma réponse et le lien de la discussion.

Programme pour un voyage de noce a Paris
Posté par ecolo le 2 novembre 2010 à 15:19 dans Itinéraires
Bonjour tout le monde
Je suis Algérien, je me marie en mois de Mars 2011, je veux visiter Paris pour un voyage de noce d'une semaine, alors j'aimerai bien connaitre les lieux à visiter, et si vous pouvais me donner un programme pour s'amuser au maximum et passer de bon moment.
Merci a l'avance
Paris ou le MAUVAIS CHOIX!
Posté par Titeuf! le 2 décembre 2010 à 21:55
Ma chère Ecolo,
drole de choix pour un voyage de noce! Je suis désolé de vous décevoir mais, croyez-moi, il vaut mieux aller ailleurs. La "ville lumière" a désormais perdu tout son éclat, vous n'y trouveriez que du CHAOS, de la POLLUTION et sourtout des RATS. Si on cherche le romantisme il faut surtout pas aller à Paris! Mais bon, il en faut pour tous. Si malgré ça vous décidiez de partir, de lieux à visiter il y en a beaucoup mais les Japonais sauront certainement vous conseiller mieux que moi. Que voulez vous que je vous dise...envoyez-nous vos belles photos et faites attention aux pieds pendant la nuit!!
félicitation!
Titeuf

Annexe 15: LFR3L1 - espace Moodle

Nous utiliserons cet espace pour appliquer les notions liées au thème du cours : ARGUMENTATION/IRONIE/FIGURES DE STYLE

Forum des nouvelles

1. Le commentaire argumentatif > première étape > Les figures de style
Documentation : consultez les 3 pages ci-dessous pour apprendre à repérer, identifier les figures de style.
http://www.espacefrancais.com/style.html
http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/figstyl/cafistyl.htm
http://fr.wikiversity.org/wiki/Outils_d%27analyse_de_la_langue/Figures_de_style
Application : effectuez sur ces deux sites les questionnaires autocorrectifs permettant de vérifier vos connaissances.
http://www.cmontmorency.qc.ca/~cpilote/id257_m.htm
http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1062&action=animer
Figures de style Forum

2. Le commentaire argumentatif > deuxième étape > l'ironie
Documentation : consultez les pages suivantes pour approfondir vos connaissances sur l'ironie
http://www.fabula.org/atelier.php?Ironie
http://aad.revues.org/index219.html
http://www.evadoc.com/doc/30266/lironie-dans-le-discours-journalistique
http://michel.balmont.free.fr/pedago/lumieres/ironie.html

Application : après avoir consulté les articles, allez trouver dans les journaux en ligne des exemples d'ironie (articles, caricatures, et/ou commentaire des articles) et déposez-les sur le forum "Ironie" en expliquant brièvement ce qui , dans l'exemple que vous aurez pris, relève de l'ironie en précisant ce qu'elle apporte à l'argumentation (trois ou quatre lignes).

Pour trouver des articles de journaux :
http://www.lehman.cuny.edu/deanhum/langlit/french/presse.html
Pour trouver des caricatures, des images :
http://stripsjournal.canalblog.com/ (versant satirique de l'ironie)
http://cartoons.courrierinternational.com/
L'ironie : vos exemples Forum

3. Le commentaire argumentatif d'articles en ligne > troisième étape > choisir un article et rédiger un commentaire.
Instructions
1) Indiquez le nom du journal, le titre de l'article et sa date de parution
2) Cliquez sur "nouvelle discussion" et copiez-collez l'article en question en indiquant le nom du journal et la date de publication de l'article.
3) Écrivez votre commentaire en bas de l'article dans une couleur distincte (bleu par ex) ou par l'italique
4) Nous signalerons les éventuelles imperfections. Vous corrigerez ensuite ces imperfections.
Si vous ne parvenez pas à vous autocorriger, pour poser des questions sur la forme, utilisez le forum "Aide à la rédaction"
5) Après approbation du prof, publiez votre commentaire sur la page du journal en ligne (copiez-collez votre commentaire et soumettez votre contribution).
Commentaire d'article Forum

Annexe 16: LFR3L1 - Tâche 1

Une autre figure à identifier
par Yannick Hamon, mercredi 15 décembre 2010, 21:13



Petit indice : le monsieur barbu sur la photo a donné naissance à une idéologie économique et sociale qui a eu une influence très importante au XXème siècle et encore aujourd'hui.
Hum...pas facile peut-être...disons que le monsieur barbu n'a pas écrit le livre de chevet du patron de la marque Nike, ni probablement de celui de Bill Gates.
Si vous n'y arrivez pas, je vous donnerai d'autres indices.

Re: Une autre figure à identifier
par Tommaso Urbani, vendredi 17 décembre 2010, 19:54

Dans cette pub la figure de style utilisée est le paradoxe car dans l'image il y a le portrait de Karl Marx, auteur de l'oeuvre "Le Capital"(critique du capitalisme) avec un cigare (symbole du capitalisme). Le paradoxe est donc clair, même Marx n'aurait pas résisté à l'Union Financière de France, "la banque qui donne envie de devenir capitaliste."

Re: Une autre figure à identifier
par Sofia Cavalcanti, dimanche 19 décembre 2010, 12:42

Je suis d'accord avec Tommaso et je pense qu'une autre figure de style a été utilisée dans l'image, c'est-à-dire l'antithèse. En effet, il y a une forte opposition entre l'idée exprimée par le portrait de Marx, anticapitaliste par excellence, et le slogan de la banque qui convainc les gens de devenir capitalistes

Annexe 17: LFR3L1 - tâche 2

Dégrisement
par Maria Stella Tataranni, vendredi 7 janvier 2011, 12:51



L'image ci-dessous fait référence à un projet de la conseillère communale Rebecca Ruiz qui a proposé de doter la ville de Lausanne d'un centre de dégrisement avec surveillance médicale pour désengorger les urgences du CHUV, très sollicitées les soirs de week-end. L'ironie de l'image se trouve dans le fait que, dans un Pays comme la Suisse où la consommation d'alcool représente un problème très sérieux parmi les jeunes qui commencent à s'enivrer très précocement, une structure de ce type ne peut pas être considéré comme la solution, la meilleure, à ce problème. En effet il va devenir un endroit où les personnes qui se sont enivrées auront la possibilité de se dégriser quand elles en auront besoin mais sans des résultats concrets. Ce fait est souligné dans l'image par le panneau « Par ici » qui indique où se trouve le centre et par le garçon qui s'y emmène tout seul

Annexe 18: LFR3L1 - tâche 3

Commentaire à la suite de l'article publié sur le site du journal Lemonde.fr intitulé : «Le Monde. Un passeport cannabis réservé aux Néerlandais (20/12/2010)»

*Le "passeport cannabis": **la** solution contre la violence des narcotrafiquants et la crime organisée! Le ministre libéral de la justice et 5 autres maires ont fait tout pour lutter contre la violence toujours plus violent. Bravo messieurs, vous avez bien travaillé. Si le « wietpas » entrerait en vigueur seulement dans 5 villes néerlandais, il y a encore environs 15 autres villes dans lesquelles le touriste de la drogue peut faire du shopping. Un nécessiteux étranger qui ne peux donc pas acheter son cannabis dans un des 5 villes, il va simplement dans une autre ville. Ou encore plus intéressant : il appelle simplement les « dealers 06 », qui sont au moins ouverts à toute heure.*

Le « wietpas » sert aussi à diminuer la nuisance des étrangers et des bandes. Mais est-ce que les ministres n'ont pas pensé au fait qu'un tel passeport est discriminatoire ou qu'un tel passeport promeut le trafic illicite de la drogue ? Et est-ce que le wietpas va vraiment changer quelque chose à la violence ? Moi, je ne croix pas. Je veux bien savoir ce que ces messieurs ont fumé quand ils ont inventé ce projet…

Supprimer | Répondre

Re: Un passeport cannabis réservé aux Néerlandais par Y H mardi 4 janvier 2011, 15:24

Le début de ton commentaire correspond bien à la consigne, notamment la mise en relief de l'article défini mais le ton pouvait être plus ironique un peu avant la conclusion (bien) en continuant sur une veine plus incisive avec recours à l'antiphrase et l'hyperbole ("je suis sidéré par cette idée ô combien brillante..." en imaginant des trafiquants et consommateurs très disciplinés qui obéiraient à la lettre à cette lumineuse initiative... D'autant plus que le sujet s'y prête bien

Attention aux erreurs de langue (et d'étourderie) !

Annexe 19: TRAD1L1 - espace Moodle

Traduzione italiano - francese prima lingua

  - informations générales Forum
  - Traduire Pagina
- **1**
  - Cloud Power di Microsoft Italia
  - Cloud Power de Microsoft France
  - Risorsa URL
  - Cloud Power Correction
  - Analyser un texte Outils
  - Attività da svolgere per il 24 - 25 febbraio
  - Cloud Power version corrigée et recevable
  - Cloud Power Conclusion Compétences culturelles du traducteur
- **2**
  - TRANSWORLD Agenzia di traduzione
  - Transworld 1 Fusco-Barrassi
  - Procédure de travail suivie par une Agence de Traduction
  - Sites utiles à consulter pour Transworld
  - Transworld 2
  - Transworld 3
- **3**
  - Simulation Agence de Traduction
  - Simulazione Agenzia di Traduzione: Elenco partecipanti gruppi A-B-C-D Forum
  - Forum groupe A
  - Forum groupe B
  - Forum groupe C
  - Forum groupe D
  - Gruppo A Traduzione 4a parte Transworl "Traduzioni Tecnico-Scientifiche"
  - Gruppo B traduzione 4a parte Transworld "Traduzioni Tecnico-Scientifiche"
  - Gruppo D traduzione 5a parte Transworld "Traduzioni giurate, asseverate...."
- **4**
  - La Via Francigena (doc intero) da tradurre per il 24/03/2011
  - La Via Francigena Gruppi B-D per il 24/03/2011

- La Via Francigena gruppi A-C per il 24/04/2011
- Elenco partecipanti Gruppi A-B-C-D Forum
- Forum gruppo A
- Forum gruppo B
- Forum gruppo C
- Forum gruppo D
- Gruppo B Proposta Traduzione 1a parte Via Francigena
- Gruppo D proposta traduzione 1a parte Via Francigena
- Gruppo C proposta traduzione 2a parte Via Francigena
- Gruppo A proposta traduzione 2a parte Via Francigena
- Glossaire du tourisme et MICE

- **5**
  - Itinerari Web Città d'arte dell'EmiliaRomagna
  - Itinerari Web Città d'arte Gruppi B-C per il 25/03
  - Itinerari Web Città d'arte Bruppi A-D per il 25/03
  - Elenco partecipanti gruppi A-B-C-D Forum
  - Forum gruppo A
  - Forum gruppo B
  - Forum gruppo C
  - Forum gruppo D
  - Gruppo C Proposta traduzione Città d'arte dell'Emilia Romagna

- **6**
  - BIT Milano Il turista cinese (Doc. Completo)
  - BIT Milano 1 Il Turista cinese Gruppi A-C per il 31/03
  - BIT Milano 2 Turista cinese Gruppi B-D per il 31/03
  - Forum gruppo A
  - Forum gruppo B
  - Forum gruppo C
  - Forum gruppo D
  - Gruppo A Proposta traduzione BIT Milano 1. Il Turista cinese
  - Gruppo C Proposta traduzione BIT Milano1. Il turista Cinese URL
  - Gruppo C Proposta traduzione BIT Milano 1. Il Turista Cinese
  - Proposta traduzione gruppo B BIT Milano
  - Proposta traduzione Gruppo D BIT Milano

- **7**

- Città d'arte dell'Emilia Romagna - Salone mondiale siti UNESCO
    - Città d'arte dell'Emilia Romagna Siti Unesco Gruppi A-B per l'1/04
    - Città d'arte dell'Emilia Romagna - Siti Unesco Gruppi C-D per l'1/04
    - Forum Gruppo A
    - Forum Gruppo B
    - Forum Gruppo C
    - Forum Gruppo D
    - Gruppo D Proposta traduzione Salone Mondiale siti UNESCO
    - Gruppo C Proposta di traduzione Salone Mondiale siti UNESCO

- **8**
    - Examen blanc 28-04-2011

- **9**
    - Eco "C'era una volta l'acqua che ora non c'è più" - Testo da tradurre senza l'ausilio delle risorse di rete, ma solo di quelle cartacee
    - Proposta di traduzione di "C'era una volta l'acqua..."

Annexe 20: TRAD1L1 - Agence transworld

Agenzia di traduzione Transworld

Capirsi non è mai stato così facile …

Chi siamo

Società leader nel settore delle traduzioni, **Transworld** nasce negli anni Novanta con l'ambizioso obiettivo di fornire al vasto mondo dei professionisti e delle imprese un valido supporto al loro business.
Con l'internazionalizzazione dei mercati, infatti, le traduzioni sono diventate uno strumento indispensabile non solo per accedere alle grandi opportunità offerte da un mercato sempre più delocalizzato, ma per accrescere la competitività tra le aziende in un'ottica internazionale.
Grazie al forte know-how e alla lunga esperienza maturata in più di 20 anni di attività, **Transworld** è oggi in grado di garantire un servizio di traduzione ed interpretariato di alto livello, sia dal punto di vista delle competenze che dal punto di vista tecnologico.
Transworld è composto da specialisti in possesso, ognuno, di una profonda padronanza di almeno una delle tante lingue europee e asiatiche, e di specifiche competenze relative ai principali settori merceologici d'interesse professionale. Questi professionisti sono capaci di lavorare su complessi progetti e di tradurre i bisogni di ogni azienda in successi professionali.

Servizi

Da sempre vicina al mondo del business, **Transworld** mette a disposizione di tutti i professionisti, società ed imprese, **aggiornati e competitivi servizi di traduzione e interpretariato**, pensati e sviluppati per supportare ogni cliente in quelle situazioni in cui la conoscenza della lingua e della cultura di un altro Paese sono elementi indispensabili per la conclusione di un affare e per la visibilità della propria attività.

Transworld garantisce un **risultato eccellente** in termini di **qualità dei servizi e velocità della consegna**, grazie alla professionalità dei suoi traduttori, nonchè al rigore metodologico del processo di lavoro costantemente implementato.

Metodo

Ogni traduzione **Transworld** è nel segno dell'eccellenza e dell'alta qualità, garantite attraverso un percorso standardizzato e strutturato in sei fasi: analisi, traduzione, revisione, DTP (desk top publishing), controllo finale e consegna.
Esso inizia con l'analisi dei documenti originali, assegnando ad ogni progetto di traduzione la figura migliore, cioè il traduttore dotato non solo delle capacità linguistiche richieste, ma di uno specifico background culturale.
Durante tale fase vengono pianificate le attività e stabiliti i tempi di consegna.
Dopo quest'analisi preliminare inizia il processo. Al fine di garantire una perfetta esecuzione del lavoro, l'utilizzo di software adeguati assicurano coerenza terminologica e stilistica.

Per raggiungere il risultato ottimale, il lavoro viene sottoposto a una serie di controlli e revisioni, attività fondamentali per una traduzione di alta qualità, aderente ai contenuti del testo originale:
Prima Revisione. In questa fase, viene verificata la **coerenza terminologica**, identificati e corretti i tre principali livelli di errore - morfosintattico, lessicale/semantico e pragmatico/culturale -.
Seconda Revisione. Il testo revisionato è sottoposto a controllo linguistico, cioè viene effettuato un controllo monolingue del testo di riferimento per accertare la sua **coerenza grammaticale, stilistica e ortografica**.
Correzione delle bozze. Il controllo finale del documento è effettuato per eliminare possibili errori DTP, sistemare il layout e il formato finale. Può essere fatto su carta o in un file formato PDF (Adobe Acrobat).
Tale processo si chiude con la consegna del materiale tradotto nel formato richiesto, insieme a tutte le informazioni addizionali ritenute più opportune (note di traduzione, commenti, ecc...).

Annexe 21: TRAD1L1 – Simulation d'une agence de traduction

SIMULATION AGENCE DE TRADUCTION
Traduzione in francese, 1° anno, L1
a.a. 2010 – 2011
(nom enseignant)

La classe est divisée en 4 groupes de travail :
- groupe A
- groupe B
- groupe C
- groupe D.

Chaque groupe est formé de 12 personnes au maximum.

Organigramme du groupe :
Traducteurs : 4 personnes
Réviseurs : 3 personnes
Responsables de qualité : 3 personnes
Responsables relecture : 2 personnes

Consigne : Traduire le document du commettant

Mise en oeuvre : travail de groupe traditionnel, échanges via Skype/Internet, forums Moodle …

Tableau de marche : constituer
les groupes
diviser chaque groupe en sous-groupes (Traducteurs, Réviseurs, Responsables
Qualité, Responsables relecture finale)
pour chaque sous-groupe :
indiquer les noms des membres
désigner un responsable/référent qui coordonne les
activités du sous-groupe et
assure les passages de matériel prévus aux autres sous-groupes.

Sous-groupes :

Traducteurs

Les 4 personnes chargées de ce rôle interagissent/collaborent entre elles /collectent et structurent le matériau ou les différentes propositions provenant du réseau en cas de forum afin de produire **une** version unique de traduction du document du commettant qui tienne compte des critères de base de toute bonne traduction :
vraie
signifiante
transparente
efficace et ergonomique
conforme aux usages linguistiques et culturels du public visé

Leur travail fini et relu, elles le passent aux Réviseurs.

Réviseurs

Les 3 personnes interagissent entre elles et sont chargées de/du
- la correction du document des traducteurs du point de vue forme (Système GLOSA où **G**= grammaire ; **L** = lexique ;**O** = orthographe ; **S** = syntaxe ; **A** = accents)
- la vérification du lexique (approprié ou non)
- l'aménagement linguistique en général
- contrôle des unités de sens et du sens général : sont ou non fidèles au texte de départ (**FS** : faux- sens ; **CS** : contre-sens)
- la résolution de tous les problèmes de langue, de contenu et de traduction, afin que la version élaborée par les 4 traducteurs soit recevable.
N.B : Toutes les corrections, modifications ou nouvelles propositions doivent être motivées et avoir une traçabilité.

- une fois ce travail achevé, elles rédigeront une version définitive du document révisé et qui est le résultat de toutes les corrections ou modifications qu'elles ont retenu être indispensables et elles la transmettront aux responsables de qualité.

Responsables de la qualité

Les 3 personnes chargées de ce rôle ont pour tâche de s'assurer que la traduction élaborée par les réviseurs est acceptable, qu'elle sera acceptée par le public destinataire et qu'elle sera efficace.
.
Pour faire cela, elles devront :
comparer le texte source et le texte cible produit
vérifier l'exactitude et la cohérence du style, des mots ou termes utilisés, l'adéquation de la traduction
- s'assurer que le document traduit sera décodé en fonction de la culture maternelle du destinataire et ne comporte pas de facteurs d'incompréhension.
Il leur sera donc demandé de :

effectuer toutes les recherche nécessaires et opérer toutes les modifications utiles pour que les transferts soient adéquats et fonctionnent bien ;
valider les formes et les contenus qui doivent être adaptés :
- au système culturel à l'intérieur duquel ces formes et contenus sont reçus et interprétés
- au système de valeurs du destinataire (références culturelles, schémas de pensée, symboles, mythes, préjugés, logique mentale, modalités d'interprétation….)
- au système d'argumentation, présentation, organisation des contenus selon les finalités recherchées
- aux conventions rhétoriques et stylistiques en vigueur dans la culture destinataire
- aux stéréotypes d'expression applicables (phraséologie et lexique/terminologie conformes)

N.B : Toutes les corrections, modifications ou nouvelles propositions doivent être motivées et avoir une traçabilité.

Le travail fini, le document sera remis aux Responsables de la relecture finale.

Responsables relecture finale

Les 2 personnes, sans le texte source :
- relisent la traduction élaborée par les Responsables de Qualité.
- effectuent un dernier contrôle orthographique et grammatical
- s'assurent de la lisibilité et de la fluidité de la traduction

N.B : Toutes les corrections, modifications ou nouvelles propositions doivent être motivées et avoir une traçabilité.

Après tous ces passages, le travail final sera livré au professeur pour une évaluation et un commentaire avec tout le groupe classe.

Annexe 22: TRAD3L2 - espace Moodle

Forum des nouvelles

· 1

- **Analyse contrastive italien / français**

- l'article
- Les possessifs - les démonstratifs
- La construction du verbe
- L'emploi des modes et des temps
- La modalisation et l'obligation
- le gérondif
- Les prépositions

· 2

- **Projets de traduction**

- Trad1_Permesso di soggiorno
- Trad2_Test di lingua italiana Devoir
- Trad 4_Made in Italy_Trussardi Devoir
- Trad 5_Made in Italy_Martini Devoir
- Trad6_Made in Italy_Soprani Devoir
- Trad7_Made in Italy_Gai Mattiolo Devoir
- Trad8_Tourisme_Bologne Devoir
- Trad9_Tourisme_Bologne (suite) Devoir
- Trad10_Tourisme_Musées universitaires Devoir
- Trad11_Tourisme_Musées universitaires2 Devoir
- EXAMEN MAI 2011 Devoir

· 3

- **Révisions**

- Trad1_Permesso di soggiorno_révision Forum
- Trad2_Test di lingua italiana_révision Forum
- Trad 4_Made in Italy_Trussardi_révision

Annexe 23: TRAD3L1 – espace Moodle

Traduzione IT > FR II, 1a lingua, modulo attivo, 2010/2011

- Forum News
- Objectifs et modalités
- Bibliographie
- Grille d'évaluation
- Introduction
- 1) Les outils du traducteur
- 2) Le métier de traducteur

· **1**
Avis et instructions

* À ne pas faire

- À ne pas faire
- Révision (à ne pas faire)
- À ne pas faire_REV
- À ne pas faire_DEF(1)
- À ne pas faire_DEF(2)
-

* Traduction 1
Consignes
nb de pages : 1,19
format du TA : .doc (respecter la mise en pages originale)

- Traduction_1
- Traduction (1)
- Traduction_1_FR
- Révision (1)
- Traduction_1_FR_REV
- Traduction_1_FR_DEF

* Traduction 2
Consignes
nb de pages : 0,61
format du TA : .doc

- Traduction_2
- Traduction (2)
- Traduction_2_FR
- Révision (2)
- Traduction_2_FR_REV
- Traduction_2_FR_DEF

* Traduction 3

Consignes
nb de pages : 0,90
format du TA : .doc

- Traduction_3
- Traduction (3)
- Traduction_3_FR
- Révision (3)
- Traduction_3_FR_REV
- Traduction_3_FR_DEF

· **2**
Lettres
* Traduction 4
Consignes
nb de pages : 2,69
format du TA : .doc

- Traduction_4
- Traduction (4)
- Traduction_4_FR_
- Traduction_4_FR_
- Révision (4)
- Traduction_4_FR_REV
- Traduction_4_FR_DEF

* Traduction 5
Consignes
nb de pages : 1,28
format du TA : .doc

- Traduction_5
- Traduction (5)
- Traduction_5_FR_
- Traduction_5_FR_
- Révision (5)
- Traduction_5_REV
- Traduction_5_FR_DEF

· **3**
L'entreprise
* Traduction 6
Consignes
contexte : présentation entreprise
nb de pages : 1,74
format du TA : .doc

- Traduction_6
- Traduction (6)

- Traduction_6_FR_
- Traduction_6_FR_
- Révision (6)
- Traduction_6_REV
- Traduction_6_FR_DEF

* Traduction 7

Consignes
contexte : présentation produit - emballage pour aliments
nb de pges : 1,68
format du TA : .doc

- Traduction_7
- Traduction (7)
- Traduction_7_FR_
- Traduction_7_FR_
- Révision (7)
- Traduction_7_FR_REV
- Traduction_7_FR_DEF

* Traduction 8

Consignes
contexte : instructions produit (cosmétique)
nb de pages : 0,66
format du TA : .doc

- Traduction_8
- Traduction (8)
- Traduction_8_FR_
- Traduction_8_FR_
- Révision (8)
- Traduction_8_REV
- Traduction_8_DEF

* Traduction 9

Consignes
contexte : présentation powerpoint pour formation
nb de pages : 4,38 (18 diapositives)
format du TA : .ppt

- Traduction_9
- Traduction (9)
- Révision (9)
- Traduction_9_FR_gr4
- Traduction_9_FR_gr21
- Traduction_9_FR_DEF

· **4**

Art et toursime

- * Traduction 10
  Consignes
  contexte : communiqué de presse (CP)
  nb de pages : 1,55
  format du TA : .doc
- Traduction_10
- Traduction (10)
- Traduction_10_FR
- Révision (10)
- Traduction_10_FR_REV
- Traduction_10_FR_DEF
-

* Traduction 11
Consignes
contexte : description touristique
nb de pages : 0,72
format du TA : .doc

- Traduction_11
- Traduction (11)
- Traduction_11_FR_gr11
- Traduction_11_FR_gr18
- Révision (11)
- Traduction_11_FR_REV
- Traduction_11_FR_DEF

· **5**

Textes techniques
* Traduction 12
Consignes
contexte : produits cosmétiques - étiquettes avant et arrière du produit
nb de pages : 0,66
format du TA : .xls -> coller le texte FR dans les cases correspondantes du fichier ORI
attention : suivre les indications client

- Indications client (trad 12 et 13)
- Traduction_12
- Traduction (12)
- Traduction_12_FR_gr15
- Traduction_12_FR_gr18
- Révision (12)
- Traduction_12_FR_DEF

* Traduction 13
Consignes

contexte : produits cosmétiques - fiche technique
nb de pages : 2,45
format du TA : .xls -> coller le texte FR dans la colonne correspondante du fichier ORI
attention : suivre les indications client

- Refmat
- Traduction_13
- Traduction (13)
- Traduction_13_FR_gr14
- Traduction_13_FR_gr16
- Révision (13)
- Traduction_13_FR_DEF

· **6**

Termes et conditions
* Traduction 14
Consignes
contexte: informativa privacy (site internet)
nb de pages : 0,83
format TA : .doc

- Traduction_14
- Traduction (14)
- Traduction_14_FR_gr12
- Traduction_14_FR_gr24
- Révision (14)
- Traduction_14_FR_DEF

· **7**

Exercices ciblés

- Côte à côte - exercices conseillés
- Traduction de per
- Traduction de con
- Consultation du dictionnaire monolingue
- Écrire pour être lu

· **8**

Échanges réflexifs sur les traductions : forum des binômes
Les forums mis en place pour chaque binôme ont pour vocation d'échanger vos dilemmes de traducteurs, vos tuyaux documentaires, vos réflexions quant à tel ou tel choix de traduction...bref tout ce qui peut être utile pour faire avancer la didactique :-)
@ vos claviers !

- Forum groupe 1 :
- Forum groupe 2 :

- Forum groupe 3 :
- Forum groupe 4 :
- Forum groupe 5 :
- Forum groupe 6 :
- Forum groupe 7 :
- Forum groupe 8 :
- Forum groupe 9 :
- Forum groupe 10 :

· **9**

* TEST
Consignes
Contexte : présentation produit (sauna et bain turc)
Quantité : nb de pages = 1,24 / nb de mots = 292
Livraison :
- sur support électronique le 11/04/2011 à 12.00
> format du TA = .doc
> nom du fichier = test_FR_gr(n° du groupe) (exemple : test_FR_gr15)
- sur papier le 12/04/2011 (cours)
> indiquer n° du groupe, noms et prénoms
> marge de gauche : 5 cm

- TEST
- Traduction (TEST)
- Test_FR_DEF(1)
- Test_FR_DEF(2)

Annexe 24: guide d’entretien

Participants : enseignants de langue française ayant participé au projet TICE consistant à faire réaliser par les professeurs volontaires une activité/tâche sur support informatique.

Objectifs de l'entretien : rendre compte d'une pratique réflexive rétrospective sur le travail effectué par l'enseignant participant.

Conception de l'activité (contraintes liées au public, à l'appropriation de l'outil informatique, insertions dans le programme, choix du thème, objectifs pédagogiques).

Représentations sur les stratégies du bon scripteur et assertion éventuelle à partir des productions obtenues.

Observations sur le rôle joué par l'outil informatique

Commentaires sur la forme de l'activité et ses résultats

Evaluation du degré de satisfaction de l'enseignant sur le rendement de l'activité en termes de possibles acquisitions méthodologiques de la part des apprenants.

Evaluation du degré de satisfaction de l'enseignant sur son appropriation didactique de l'outil informatique et de l'adaptation de ses stratégies d'enseignement

Evaluation d'un style d'enseignement

Type de collecte : approche qualitative

Type d'entretien : semi-directif

Modalités :

Compte tenu du rapport de collègue à collègue entre l'informateur et l'enquêteur, le tutoiement sera adopté. Les questions seront posées en langue française.

Supports : un ordinateur connecté à Internet pour observer et commenter le travail effectué sur la plate-forme Moodle.

Remerciement et rappel du contexte et des objectifs de l'entretien.

Questions à poser à l'informateur

Question de lancement :

Sur quelles bases/comment as-tu procédé pour penser l'activité TICE que tu as proposée aux étudiants ?

Question de relance :

Qu'est-ce que tu as pris en compte ? Quelles étaient les contraintes ?

As-tu identifié, anticipé d'éventuels obstacles ?
De quoi es-tu partie ? De la ressource ? De l'objectif ?
As-tu procédé de façon rationnelle ou plutôt d'instinct ?

Objectifs ressources, stratégies de planification :

Sur quoi as-tu voulu mettre l'accent ?
Peux-tu m'expliquer brièvement en quoi consiste l'activité ? Sur quels supports TICE s'appuie t-elle ?
Comment as-tu choisi les ressources, les contenus et l'outil informatique ? Sur quels critères ?
As-tu rencontré des problèmes dans la phase de conception ? Si oui, les as-tu résolus et comment les as-tu résolu ?

Bilan réflexif sur l'activité :

De façon générale, es-tu satisfaite de l'activité proposée ? Ce que tu as obtenu avec l'activité correspond t-il à tes attentes ? En quels termes ? Motivation des étudiants ? Participation ? Qualité des productions ?
Quel a été l'apport du support informatique dans ce contexte ? Est-ce que l'expérience as fait évoluer ce que tu pensais des TICE ou as- t-elle ajouté quelque chose par rapport à ce que tu as pu faire avant avec les TICE (années précédentes) ?
As-tu l'impression de t'approprier davantage la plate forme et ses fonctionnalités ? A quel niveau ?
Pour l'activité proposée, quels sont selon toi les points forts des outils TICE utilisés (plate-forme, traitement de texte) ?
Si tu devais recommencer, y a t-il des éléments que tu changerais ?
Penses-tu mettre en place des activités/tâches différentes

Annexe 25: entretien - enslfr1l1

Préambule :

Pour transcrire les entretiens, nous avons recouru à la convention Valibel, établie par l'Université Catholique de Louvain et disponible à l'adresse :
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

Compte tenu du fait que notre recherche ne porte pas sur l'analyse linguistique (phonétique ou morphosyntaxique) des discours, nous n'avons pas suivi à la lettre la totalité des normes indiquées dans ce document. Toutefois nous avons souhaité nous en rapprocher au maximum afin de restituer l'oralité du discours. En ce qui concerne l'anonymisation des données, compte tenu du fait que nous devions situer la recherche dans un cadre réel et qu'à ce titre les enseignants participants ont été décrits, il était quasiment impossible de faire en sorte que les informateurs ne puissent en aucun cas être reconnus. Cela étant, s'il est possible de deviner, en dépit des codes adoptés, qui sont les informateurs, cette reconnaissance n'est possible que dans le strict cadre de la SSLMIT. Dans le cas des cours filmés, il est possible, quoi qu'il en soit, de voir les informateurs. Même si nous n'avons pas spécifiquement traité les données en termes d'analyse de la gestuelle ou des mimiques faciales, il serait peu pertinent d'en faire l'économie. Enfin, les informateurs (enseignants et étudiants) ont donné leur accord par écrit pour la diffusion de leur image.

Transcription entretien pour le cours Langue Française 1ère année 1ère langue (production écrite)
Participante : Enseignante de Langue Française 1ère année 1ère langue
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle.
Modalités : entretien mené dans la résidence universitaire dans un espace commun calme. L'enregistrement est effectué au moyen d'un dictaphone numérique.

didYH	Nous sommes le 03 mars 2011 19h15, Merci **** de t'être rendue disponible pour cet entretien qui a pour objectif de faire le point sur l'activité TICE qui a été proposée à tes étudiants dans le cadre de mon doctorat / la première de mes questions est assez simple c'est comment est-ce que tu as procédé pour concevoir l'activité que tu as proposée aux étudiants ? Tu peux me parler du support que tu as utilisé pourquoi tu as choisi parce que tu as choisi moodle quelles étaient tes contraintes aussi est-ce que tu as eu des obstacles est-ce que tu as rencontré des obstacles des problèmes est-ce que tu les as surmonté voilà un peu sur cette phase de préparation comment tu t'y es prise // et si tu as des blancs je peux te poser d'autres questions
Enslfr1l1	Merci parce que j'ai en tête le nouveau cours donc on va essayer alors moodle je crois que c'est la troisième année non ? Je me souviens plus exactement mais c'est pas la première année en tout cas que j'utilise la plate-forme Moodle ou la deuxième ou la troisième et en fait la plate-forme en soi elle a pas vraiment changé par rapport à la première version que j'avais faite euh pourquoi Moodle pour essayer quelque chose de nouveau déjà ensuite pour apporter de la modernité au cours un côté un peu plus technologique et donc le côté pratique bien sûr parce qu'on a travaillé sur la compréhension de l'oral et la production écrite donc comme ça j'ai pu en fait mettre des liens sur la page Moodle où ils pouvaient s'exercer à la compréhension orale donc ils pouvaient cliquer sur les grandes radios publiques française France Inter RFI etc et le côté pratique aussi parce que c'est vrai que c'est tellement plus agréable de corriger ensuite un compte rendu qui est tapé disons à l'ordinateur et pas brouillon comme ça écrit à la main
didYH	Justement quelle différence tu ferais entre écrire à la main et écrire avec l'ordinateur

Enslfr1l1 Et moi en fait moi-même j'écris presque jamais à la main donc j'exa / je me rends compte que j'ai vraiment perdu l'habitude d'écrire à la main donc en fait c'est vrai que maintenant corriger une copie écrite à la main ça me dérange s'adapter un peu à la calligraphie c'est souvent assez brouillon hein hein parce que il est rare d'avoir vraiment des copies très propres donc c'est déjà ça ça facilite la lecture sûrement la compréhension et ensuite pour moi pour la correction parce que c'est vrai que je peux modifier le texte c'est vrai que s'ils ont fait qu'un seul bloc je peux j'arrive ensuite à diviser à reformer les paragraphes s'ils ont pas bien compris encore la technique du texte argumentatif introduction développement conclusion donc après je peux vraiment modifier directement le texte et ils ont une version définitive comme je l'avais d'abord souhaité à la base euh donc le côté pratique c'est bien mais il y a aussi les contraintes c'est que ça demande un travail énorme au professeur donc c'est vrai qu'on se sent un peu obligés de je sais pas de fournir un travail une correction impeccable donc de tout corriger en fait donc la mise en page toute la ponctuation de revoir à peu près tout et c'est vrai qu'au niveau des commentaires quand je sais pas il y a des erreurs de grammaire de syntaxe moi j'utilise beaucoup la fonction commentaire enfin « insérer commentaire » donc c'est il y a les bulles qui apparaissent donc c'est bien pour eux et pour nous ça demande un travail énorme parce que après on reformule tout enfin on se contente plus de souligner en fait l'erreur alors qu'on faisait avant sur une copie papier où on mettait peut-être à revoir à reformuler mais maintenant je sais pas je sais pas c'est je me sens un peu oui c'est plus de travail parce que on se sent un peu obligé de / je sais pas c'est le type de support

didYH Ça porterait à être un peu plus perfectionniste

Enslfr1l1 Oui peut-être hum

didYH Parfois ce qui peut être utile aussi c'est de les amener à s'autocorriger // est-ce que tu

Enslfr1l1 Ah mais ça on l'a fait ça mais en fait ça s'est fait en deux étapes parce que la première étape c'est à dire que je surlignais je surlignais les erreurs euh alors au départ j'avais pensé opté pour un code je sais pas jaune pour la grammaire vert pour l'orthographe et après j'ai abandonné parce que je voulais que ce soit eux qui soient capables de comprendre eux-mêmes l'erreur à quel niveau était l'erreur en disant morphosyntaxique donc j'ai pas adopté ce code que je pensais adopter au départ et en fait j'ai vu que ça a bien marché quand même parce qu'ils comprenaient leur erreur donc ils recevaient leur copie donc surlignée donc qu'est-ce que je faisais je surlignais les erreurs de morphosyntaxe et j'insérais les commentaires pour ce qui était quand il y avait des erreurs de compréhension et la mise en page disons l'organisation vraiment du texte donc ça c'est moi qui leur donnait immédiatement les suggestions pour ce qui était morphosyntaxe la compétence linguistique c'était à eux de comprendre l'erreur sous forme ensuite d'une grille donc et là ils devaient classer en fait leurs erreurs donc je leur ai fourni un modèle donc quand c'était orthographe quand c'était grammaire quand c'était syntaxe c'était à eux de compléter la grille donc première colonne ils recopiaient la phrase telle qu'elle donc c'était rapide c'était copié collé deuxième colonne ils corrigeaient troisième colonne ils devaient m'expliquer la règle

didYH D'accord

Enslfr1l1 Donc je recevais ça et moi je corrigeais en fait la grille et pas tout le texte parce qu'après c'était à eux de revoir leur texte avec mes commentaires et à l'examen à l'oral ils m'ont apporté tout ce matériel donc ils m'ont apporté le texte avec les erreurs la grille d'évaluation et la grille définitive et je leur ai reposé des questions en fait sur les erreurs qu'ils avaient commises pour voir si c'était bon quoi s'ils avaient compris

didYH Au départ tu m'avais parlé d'un nombre important d'étudiants c'est une contrainte que tu as pu réussir à

Enslfr1l1 Non

didYH surmonter

Enslfr1l1 Non non j'arrive pas à surmonter cette contrainte donc non j'ai essayé plein de technique mais j'ai toujours pas trouvé la bonne donc là cette année j'ai essayé de faire pour les 1ers comptes rendus de les faire travailler en groupe donc moi ça a été pratique forcément j'ai eu moins de des groupes de deux hein trois vraiment maximum c'est vrai que j'ai eu moins de compte rendus à corriger sur les 55 étudiants parce que moi je leur donnait quand même un compte rendu par semaine donc de temps en temps tous les 15 jours parce que le semestre est tellement court qu'il faut qu'on s'exerce on a pas vraiment beaucoup de temps donc

didYH On peut pas corriger 55 compte rendus

Enslfr1l1 Par semaine mais moi je l'ai fait l'an dernier non mais j'ai donc là même si je je les ai fait travailler en petits groupes je leur ai demandé de grilles d'évaluation et je me suis rendu compte que quand même totaux évaluation j'ai encore passé un temps fou donc j'arrive pas à trouver le moyen de passer moins de temps

didYH Justement les étudiants comment tu les vois sur le plan de / comment tu les as vu sur le plan méthodologique en début d'année est-ce que des étudiants débrouillards

Enslfr1l1 Oui

didYH Sur le plan de l'écriture quels sont leurs principaux défauts

Enslfr1l1 D'écriture ?

didYH Quand il s'agit d'écrire en français quels sont leurs principaux problèmes ?

Enslfr1l1 Oh ben c'est les italianismes les

didYH C'est les calques essentiellement

Enslfr1l1 C'est les calques les interférences hum lexicales (pause) et au niveau syntaxique

didYH Donc tu as centré ta correction un peu là dessus en fait

Enslfr1l1 Ah oui non oui oui bien sûr // voilà donc Moodle c'est bien mais c'est pas encore la solution (Rires)

didYH Grosso modo est-ce que tu pourrais m'expliquer

Enslfr1l1 Ou je change le cours // hein oui

didYH Pardon excuse-moi vas-y

Enslfr1l1 Ou je change d'exercices j'invente autre chose j'abandonne faudra abandonner le la production écrite on peut pas l'abandonner donc comment on fait quand on est un prof avec 55 étudiants sur 40h de cours on est bien obligé de les faire écrire mais après enfin je sais pas

didYH Oui de faire des productions sur des genres courts /

Enslfr1l1 Peut-être plus court sauf que là j'voulais allier compréhension orale et production écrite donc je leur faisais écouter des interviews de 10 minutes environ donc pour les habituer aussi à ré élaborer l'information et j'trouvais ça intéressant mais je trouve ça intéressant toujours mais il faudrait être au moins deux profs sur ce cours

didYH D'accord en fait donc si j'ai bien compris tu choisissais un document audio

Enslfr1l1 Interview France Inter en général

didYH Oui tu les prenais sur la toile

Enslfr1l1 mm oui débat soit sur oui france info france inter je sais plus il y a une émission qui s'appelle débat il y a débat-matin débat-soir rue des entrepreneurs enfin y a pas mal de

mais ça existe plus je crois donc

didYH Donc du coup ils écoutent le document ils prennent des notes

Enslfr1l1 Deux fois ils écoutent deux fois et je me suis inspirée aussi un peu de ce qu'on fait pour le DALF DALF C2 hein ils écoutent deux fois un document long sauf que au niveau de la complexité complexité de compréhension c'est plutôt B2 enfin c'est du français standard quand même hein c'est des interviews assez soignées quoi / / donc y a pas vraiment le problème en fait on a vu que la compréhension n'a jamais été vraiment un problème il y a des petites choses mais

didYH Parce que c'est pas du français parlé c'est de

Enslfr1l1 Non pas à ce niveau là ils ont un niveau B2 les étudiants donc

didYH C'est de l'écrit oralisé

Enslfr1l1 Mm oui

didYH D'accord ben fait tu es partie tu penses être partie plus de / la ressource c'est à dire de ces documents ou de l'objectif est-ce que tu avais plus l'objectif quand

Enslfr1l1 Les deux hein

didYH D'accord

Enslfr1l1 Mm j'ai voulu non mais j's / après c'est une déformation professionnelle c'est vrai qu'j'suis tellement euh enfin j'travaille tellement avec le DELF et le DALF que j'ai vu l'importance des quatre compétences / donc j'ai voulu les proposer et puis insérer de l'actualité aussi /

didYH D'accord

Enslfr1l1 voilà plein de choses en même temps

didYH Alors ben moi enfin ça m'enfin je comprends un petit peu c'est des questions que j'avais posé aussi dans le questionnaire euh comment comment tu te vois en tant que prof avec ou sans les TICE est-ce que t'es plutôt rationnelle est-ce que t'es plutôt instinctive est ce que tu fonctionnes sur des coups de cœur lorsque tu choisis tes documents justement par exemple ?

Enslfr1l1 C'est clair que en général c'est les documents le problème c'est société quoi les thématiques c'est la société pour pas les embêter aussi avec j'voudrais pas introduire la politique l'économie bon c'est encore trop tôt donc thématiques société c'est ce qui m'intéresse aussi euh / oui enfin

didYH D'accord

Enslfr1l1 Oui non c'est instinctif en même temps voilà c'est ce qui m'intéresse donc

didYH Est-ce que tu as rencontré des problèmes pendant le déroulement de l'activité ? Est-ce que tu as rencontré des problèmes soit techniques soit pédagogiques soit liés aux étudiants

Enslfr1l1 Oui techniques de temps en temps la connexion saute y a je sais pas pourquoi d'ailleurs y a des problèmes donc il m'est arrivé des fois pendant deux trois jours de pas pouvoir accéder à la plate-forme c'était un peu un problème ça / sinon tu disais techniques

didYH Par rapport aux étudiants par rapport à la participation des étudiants ?

Enslfr1l1 Non

didYH Tu les relançais ou

Enslfr1l1 Non puis ils ont absolument pas besoin de / non ils s'y connaissent même mieux que

nous donc non

didYH Ok

Enslfr1l1 La seule chose de temps en temps c'est ils se trompent au tout début dans l'inscription ils s'inscrivent pas au bon cours mais une fois qu'ils se sont inscrits // non et puis tu contrôles parce qu'il y a une option pour voir un peu quelle(s) quelles rubrique(s) ils ont visitées quels la plate forme avec quelle fréquence j'ai vu que

didYH Ils sont à fond

Enslfr1l1 Ils étaient dedans et puis même quand le cours s'est terminé de temps je vais visiter j'visite mes anciennes pages et je vois qu'il y a des étudiants qui sont retournés il y deux jours ou trois jours alors.. non non

didYH J'ai vu aussi que tu proposais d'autres types d'activités aussi sur la plate-forme Moodle pas forcément toujours liés à la production écrite mais qui peuvent en un sens peut-être les aider à à acquérir ces compétences là / qu' / est-ce que tu peux me parler un peu de ces autres activités périphériques que tu ?

Enslfr1l1 Tu te souviens lesquelles parce que vu que j'ai trois plates-formes en même temps / je sais plus

didYH Peut-être un petit peu de lexique ?

Enslfr1l1 Qu'est-ce que j'avais fait ?

didYH Il me semble qu'il y avait un petit peu de lexique une partie ludique

Enslfr1l1 Ça c'était l'an C'était l'an dernier que j'avais ou c'était y a deux ans même non c'était y a deux ans parce que j'avais plus de cours j'avais plus d'heures j'crois que j'avais 60 heures je sais plus enfin y avait trois blocs par semaines et je suis passé à deux blocs donc j'ai éliminé j'ai éliminé les enfin la partie ludique en fait j'ai travaillé sur les mots de l'actualité j'avais créé des activités sur les mots de l'actualité euh on on travaillait sur le lexique en classe donc je leur faisais faire des petits textes d'écriture créative et ct'année j'ai pas eu le temps très peu non y a une partie ludique que à laquelle j'ai renoncé mais parce qu'on a plus le temps donc

didYH Donc à la fin tu te concentres sur l'essentiel

Enslfr1l1 Là j'ai oui non je me suis concentrée sur l'essentiel par rapport à la constitu si tu regardes la plate-forme d'il y a deux ans y avait plus de choses j'mettais aussi des extraits de films de chansons et

didYH On peut pas tout faire

Enslfr1l1 Non c'était plus possible

didYH D'une façon générale si tu fais le bilan de de ce que tu as proposé cette année est-ce que tu es satisfaite de ce que tu as obtenu avec ce que tu as proposé

Enslfr1l1 Oui

didYH D'une façon générale

Enslfr1l1 Ben oui les étudiants m'ont dit que les grilles dévaluation étaient vraiment utiles

didYH Oui ?

Enslfr1l1 Non ils ont vraiment appréciéils ont fait un travail très propre d'ailleurs j'ai une étudiants qui m'a tout retapé à la fin une chose incroyable elle m'a / tout mon cour elle m'a tout retapé à l'ordinateur elle a fait des schémas des graphiques enfin je te montrerai c'est

didYH C'est intéressant

Enslfr1l1 Ah oui vraiment enfin elle a fait un travail énorme

didYH Et tu penses que

Enslfr1l1 Même ce que je faisais je veux dire en présentiel elle a tout mis ça sous forme de graphiques tableaux de camembert enfin je sais pas elle non elle m'a dit qu'elle faisait ça pour tous les cours elle est portée elle aime ça enfin un travail énorme

didYH Et d'une manière générale tu sens que tes étudiants ont réagi de manière positive à ce que tu leur proposais ?

Enslfr1l1 Ah ben oui parce qu'ils m'ont écrit pendant toutes les vacances de Noël donc (rires) la contrainte de la plate-forme c'est que tu déconnectes non non mais ils ont toujours été présents pour eux ils ont l'impression que le cours continue jusque / ça s'arrête quoi le 18 le 19 décembre et pour eux le cours a continué jusque jusqu'à fin janvier jusqu'avant l'examen parce que j'étais toujours là pour pour ils posaient des questions les grilles d'évaluation des fois arrivaient un peu en retard et je les corrigeais quand même donc ça c'est la contrainte par contre donc je sais pas il faudrait leur dire faudrait bloquer la plate-forme après une certaine date sinon on déconnecte pas donc

didYH D'accord est ce que tu observé des différences par rapport à la qualité des productions écrites entre ce que tu pouvais faire sur papier avant et ce que les étudiants te font sur ordi

Enslfr1l1 Non ça on peut pas on peut pas en parler enfin c'est trop compliqué à évaluer parce que le niveau en général baisse donc si on prend des copies papier d'il y a 5 ou 6 ans je suis sûre qu'elles étaient meilleures et pas parce qu'on a changé de support parce que

didYH Si je te comprends bien en fait les copies sont plus soignées de façon formelle mais la qualité

Enslfr1l1 Soignées enfin / pour moi enfin moi je trouve ça plus facile et agréable à corriger mais je suis pas sûre

didYH C'est pas linguistique

Enslfr1l1 Non à mon avis ça change rien

didYH D'accord hum

Enslfr1l1 Pas au premier jet quoi pas la première version après ensuite oui parce que les corrections sont vraiment précises les grilles d'autoévaluation que j'avais recontrôlées c'est vrai que la version définitive de leur texte est meilleure

didYH D'accord

Enslfr1l1 On va pas simplement souligner les erreurs ou écrire dans la marge quelque chose comme ça de rapide

didYH D'accord tu as un cours de traduction ici est-ce que tu repères des apports des cours de langue française par rapport aux cours de traduction de l'italien vers le français

Enslfr1l1 Mais j'ai pas les mêmes étudiants donc je sais pas

didYH C'est un petit peu délicat oui si tu avais les mêmes étudiants

Enslfr1l1 J'aurais pu voir les / non j'ai pas les mêmes étudiants

didYH Mais selon toi même d'une façon générale ce qu'on fait en en langue française avant la traduction sert vraiment la traduction ou

Enslfr1l1 Ben y a un problème de continuité on a jamais les mêmes étudiants on a jamais les mêmes cours d'une année sur l'autre donc c'est vrai qu'on se consulte même pas entre profs pour savoir ce qu'ils font donc / maintenant qu'il y a la plate-forme ça c'est un

avantage on peut aller jeter un coup d'oeil sur je me souviens que l'an dernier j'avais regardé parce que toi t'étais en troisième année moi j'avais la deuxième année c'était la première fois que j'avais la deuxième année donc je voulais pas faire les choses que t'avais fait en troisième année des choses plus difficiles ce serait ridicule donc ça c'est l'avantage c'est vrai que tu peux voir un peu le programme de l'année des autres années des étudiants des autres années de ce qui va les attendre. Mais sinon il est difficile enfin parce qu'on a pas la progression

didYH D'accord, alors parmi mes dernières questions, est ce que tu penses l'an prochain... non ma question c'est est-ce que si tu devais refaire la même activité cette année ou au deuxième semestre, est-ce que tu la referais autrement ? Est-ce qu'il y a des choses que tu modifierais, est-ce qu'il y a des choses que tu ajouterais ?

Enslfr1l1 Je sais pas il faut encore que je trouve l'idée miracle pour éviter de passer mes week-end mes vacances à corriger ces copies non faut j'ai pas encore trouvé la solution

didYH L'idée ce serait que

Enslfr1l1 Ou je réinvente tout je réinvente tous les examens, je change les objectifs, mais là avec ces objectifs là j'arrive pas à trouver la solution miracle...

didYH L'idée ce serait de fournir un maximum de choses aux étudiants en ayant un minimum en fait

Enslfr1l1 Parce que c'est clair que quand on a les étudiants de première année ils arrivent avec beaucoup de lacunes, si je faisais faire la même activité aux étudiants de troisième année ou en master j'aurais tellement moins de choses à corrige enfin, c'est ça aussi c'est qu'on a les étudiants les plus faibles enfin en première année c'est tellement de choses à revoir la grammaire

didYH Et imaginons que enfin je sais pas l'an prochain tu as un groupe beaucoup plus restreint d'étudiants est-ce qu'il y a des activités que tu ferais que tu n'as pas fait ?

Enslfr1l1 Ben je réintroduirais tout le côté ludique que j'ai pas pu faire ces dernières années mm oui donc même réintroduire la chanson, des extraits de film, je le faisais il y a trois ans, enfin j'avais un super groupe il y a trois ans et je vois que vraiment on a un bon contact on se recroise dans les couloirs, ils m'écrivent, ils me disent un peu comment ça va ils me demandent de les suivre pour leur mémoire parce qu'il y a trois ans on faisait des choses en plus par rapport au programme mais là depuis qu'on est vraiment limité enfin dans les heures, on fait le strict nécessaire et il (n') y a plus ce rapport avec les étudiants enfin surtout pour la première année parce qu'on a toute la grammaire à reprendre en main donc je répète si j'avais un niveau plus avancé, je pourrais me permettre de faire des choses un peu plus ludiques créatives là j'ai pas le temps c'est pas possible

didYH Est-ce que tu as eu l'occasion ou pas d'explorer de nouvelles fonctionnalités de Moodle ou ?

Enslfr1l1 Non

didYH D'accord

Enslfr1l1 Il y en a plein mais j'en ai pas ressenti le besoin parce que pour le moins enfin

didYH Déjà que tu t'impliques beaucoup, si en plus...tu dois explorer toutes les fonctionnalités de moodle

Enslfr1l1 Ah je me souviens ! D'une activité que j'avais faite en plus cette année ah oui oui oui, j'avais fait les quizz de grammaire, je sais pas si tu les as vus

didYH Oui, oui je les ais vus sur la plate-forme

Enslfr1l1 Voilà ça c'est quelque chose de nouveau parce que pour des points de grammaire, des problèmes qui se répétaient dans toutes les copies, j'avais pas le temps d'en parler en cours en plus c'est pas moi qui gère la grammaire enfin, il y a un lectorat pour ça / donc je faisais sous forme de quizz et après je mettais la règle, voilà après l'autocorrection, ça c'était sympa mais ça m'a pris du temps aussi de préparer donc / ce sera pour l'année prochaine, ce sera déjà fait donc / c'est bon ?

didYH Oui, je pense qu'on peut s'arrêter là merci d'avoir répondu à mes questions

Annexe 26: entretien - enslfr3l2

Participante : Enseignante de Langue Française 3ème année deuxième langue
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle.
Modalités : entretien mené dans une des salles libres des locaux de la SSLMIT. L'enregistrement est effectué sur dictaphone numérique.
Remerciements

didYH	nous sommes le 03 mars 2011 et je vais interroger l'une des enseignantes qui a participé à mon projet dans le cadre de mon doctorat Traduction interprétation interculturalité / il s'agit de revenir sur l'expérience qui consistait à introduire une activité TICE dans le cours de langue/ première question : est-ce que tu peux me parler de la phase de préparation de cette activité comment tu as procédé ? Sur quelles contraintes ? Si tu a plus procédé sur l'objectif que sur la ressource ; bref comment tu t'y es prise pour imaginer l'activité ?
Enslfr3l2	Alors il s'agissait d'un cours de troisième année où on travaille sur la rédaction de texte et la réécriture et la reformulation de textes différents euh donc pas juste sur la technique d'un seul d'un seul type de texte alors c'est assez ouvert donc je pouvais introduire un autre type de texte que je faisais pas d'habitude (pause) là euh ça me permis de de travailler sur la communication la communication écrite euh parce que écrire des lettres à l'intérieur d'une classe c'est pas quelque chose qu'on peut réaliser comme activité ou àa a un côté un peu artificiel voilà // donc euh j'avais participé à un forum pendant un certain temps peut-être 3 4 ans de ma vie et j'avais noté qu'y a tout le temps des … j'avais observé qu'y tout le temps des problèmes d'incompréhension qui génèrent même des petites disputes des chose comme ça et donc il peut y avoir des choses intéressantes qui se passent sur un forum voilà donc j'ai pensé leur / que les faire participer à un forum pouvait être une activité euh donc qui pouvait / les faire écrire d'une façon différente que ce qu'ils faisaient d'habitude
didYH	D'accord alors grosso modo quels sont les étapes en fait de l'activité est-ce que tu peux m'expliquer en quoi elle consiste comment elle est planifiée ?
Enslfr3l2	Alors donc l'activité il s'agissait d'abord de d'observer comment est-ce que ça se passait euh donc par exemple on est partis euh de des des du rapport entre le message et sa réponse euh donc quels étaient les messages chercher dans le forum quels étaient les messages qui n'obtenaient pas de réponses essayer de voir de les observer de voir si y avait des caractéristiques communes et apr ès on est passé sur les messages qui obtenaient beaucoup de réponses et encore voir quelles étaient leurs caractéristiques communes après quoi ils ont dû s'approprier ces caractéristiques et écrire un message et donc euh ils devaient écrire un message pour qui ne reçoit aucune réponse euh ils ont bien réussi parce qu'y en a même qui ont réussi à se faire carrément enlever le message par le modérateur du forum (sourire) et euh puisque le message en fait qu'ils recevaient aucune réponse il est inadéquat et /pause hésitation euh puis euh ils ont du après écrire un message qui générait énormément de réponses
didYH	Donc tu as mis fait davantage l'accent sur la dimension communicative du message écrit sur le plan euh purement sur le plan purement rédactionnel sur le plan des techniques d'écriture est-ce que tu penses que l'outil informatique a permis aux étudiants euh de d'optimiser certaines stratégies d'écriture ?
Enslfr3l2	Alors oui parce que l'outil informatique en fait permettait une simulation une simulation de vie réelle tellement réelle que les personnes qui parlaient à mes étudiants malheureusement eux ils étaient dans la réalité et ils n'ont pas vu qu'il s'agissait d'un bluff voilà // euh dans certains cas on aurait peut-être même dû aller s'excuser après (sourire) donc ça ça leur ils ont été très conscients de ça et ça leur a

beaucoup plu le côté concret en fait de l'écriture et ça a permis de remettre l'écriture à sa place de montrer son importance et de montrer que l'écriture a un pouvoir et que si on écrit bien ou si on écrit mal c'est pas du tout la même chose et ça génère des choses complètement différentes et que / de pouvoir appliquer des choses qu'on avait fait en classe notamment sur (pause) sur l'argumentation de pouvoir observer des choses qu'on avait … dont on avait parlé au niveau de l'énonciation par exemple et de voir que le fait d'ordonner un texte c'est pas du tout quelque chose d'anodin euh ce que la façon dont on écrit le texte ça a une finalité et de contrôler ça contrôler cette finalité

didYH Est-ce qu'à un moment ou un autre dans la préparation ou dans le déroulement de l'activité est-ce que tu as rencontré des problèmes des obstacles et si oui comment tu les as éventuellement surmontés ?

Enslfr3l2 Alors je pensais que le le problème principal que je pourrais rencontrer c'était euh le côté euh les étudiants euh ne font pas le travail qui leur est demandé puisque ça reposait sur leurs observations en fait sur parce qu'y avait il devait y avoir nécessairement un moment où ils recueillaient les informations donc les différents textes en cl / en à la maison et qu'ils commencent à observer qu'ils commencent à faire des observations dessus puis un moment où on / pause où on mettait ensemble les différentes observations en classe donc je pensais que l'obstacle principal vu que en plus c'était pas un groupe très participatif très actif un petit peu éteint voilà pas très dynamique euh je pensais que l'obstacle principal ça allait être ça j'allais arriver en classe et qu'il y avait rien de fait / euh je crois que quand même au début il y a eu un coup comme ça et je leur ai dit ok alors le travail qu'on devait faire pour aujourd'hui on le fera la prochaine fois puis je leur montré un peu de quoi il se serait agi et je crois en fait que ça les a tout de suite intéressé et après ils m'ont fait les ils m'ont fait régulièrement les / donc euh les devoirs les observations ou les textes à écrire et cetera donc ça ça été bien / autre obstacle euh non mais j'ai pas j'aurais pu avoir on avait besoin de du de l'ordinateur en classe pour faire ça donc un autre obstacle qui aurait pu se présenter c'était le fait que l'ordinateur explose ou s'éteigne ou voilà ça peut arriver et non on a pas eu de problèmes d'ordre technique donc voilà je vois pas d'obstacle particulier à part le fait que j'ai un peu mauvaise conscience pour euh (pause) pour les personnes qui avaient demandé par exemple des conseils pour visiter euh Paris pendant un voyage de noces à qui il a été répondu que Paris était dégoûtant et que ça puait voilà des choses comme ça ça c'est un peu dommage que j'ai / c'est tout

didYH Donc alors globalement quel bilan est-ce que tu tirerait de cette expérience en tant qu'enseignante ? Comment ont réagi les étudiants est-ce que ça a eu aussi une incidence sur la relation en présentiel donc voilà quel bilan est-ce que tu tires de l'expérience ?

Enslfr3l2 Alors donc j'ai vu que le côté concret de l'activité avait énormément plu et avait / avait généré en fait plus de productions écrites que d'habitude euh normalement y a des enfin y des étudiants qui font absolument tous les textes et c'est les meilleurs comme par hasard là y a eu aussi des gens d'un niveau un petit peu plus faible euh qui se sont mis à participer à toutes les choses à écrire tous les textes notamment y a un des étudiants qui n'avait rien écrit depuis le début parce qu'il a un niveau beaucoup plus faible que les autres et il a énormément participé et énormément produit de choses il se trouve que c'est un étudiant qui avant d'être à la sslmit euh travaillait dans l'informatique et qui aussi très intéressé je crois par tout ce qui se passe sur les forums et voilà donc ça c'est un intérêt personnel

didYH En termes de perspectives est-ce que tu penses euh à d'autres activités pour l'an prochain est-ce que est-ce que ça t'a ouvert des pistes quelles sont un petit peu tes perspectives avec l'outil informatique ?

Enslfr3l2 Forcément ça ouvre des perspectives parce que ça donne de nouvelles idées et ça

montre qu'effectivement le Internet ça peut être le lieu de la simulation et la simulation

INTERRUPTION (sonnerie)

didYH Nous parlions donc des pistes d'activités que tu pourrais proposer pour l'an prochain ; qu'est-ce que tu imagines ?

Enslfr3l2 Rien de particulièrement précis a priori parce que en fin d'abord je dois réfléchir à mon cours de l'année prochaine de voir exactement comment il va être structuré mais en gros je pense que ce qui pourrait être intéressant c'est de trouver donc peut-être pas forcément des forums peut-être autre chose ou alors d'autres types de forum / euh qui puissent permettre à des étudiants de niveau peut-être un peu plus bas genre même niveau A2 des choses comme ça de d'interagir d'avoir des communications écrites euh comme ça avec des vraies personnes sur le net voilà pour être / comme une sorte de pratique peut-être de langue un peu plus vivante quoi voilà. Ça oui sinon pour le niveau 3 pour le même niveau je pense que perfectionner un peu la l'activité en accompagnant un peu différemment de façon un peu plus structurée euh la phase initiale en fait de propos théorique qu'on peut déjà exemplifier avec des messages du forum etc ça ça pourrait être intéressant

didYH Et toi je reviens un peu à l'écriture et toi en fait quand tu écris sur papier et quand tu écris sur ordinateur est-ce que tu as le sentiment qu'il y a quelque chose qui change justement dans la façon d'écrire ?

Enslfr3l2 Dans la façon d'écrire sur papier et sur ordinateur ? Euh alors oui d'un côté c'est complètement différent d'écrire sur papier et d'écrire sur ordinateur et au bout d'un moment on se rend compte que même quand on a pris l'habitude d'écrire tout le temps sur ordinateur à tel point que l'on écrit différemment sur le papier c'est à dire qu'on a besoin d'écrire avec un crayon papier parce qu'on est tout le temps en train de modifier tout ce qu'on / euh a besoin pour certaines choses d'écrire sur le papier (pause) donc j'essaie de demander à mes étudiants de m'écrire sur papier parce que je crois que c'est un exercice différent pour eux normalement c'est à dire que c'est un exercice où on écrit sur ordinateur bien sûr donc c'est bien qu'il u ait les deux je crois dans la classe de langue mais justement parce que ya je saurais pas dire quels sont les fonctions différentes que ça met en jeu mais ça met en jeu quelque chose de différent c'est sûr

didYH Dans la relation avec les étudiants entre les TICE et le présentiel est-ce que tu as observé des répercussions dans leur attitude dans la relation pédagogique dans la relation que tu avais construit avec eux

Enslfr3l2 Alors donc c'était une classe avec laquelle le problème principal c'est que ils sont pas / ils n'ont pas tellement ils essaient pas tellement d'être autonome de prendre la parole de décider d'entraîner les autres sur des sur quelque chose et là ça a été différent sur cette activité ils ont été plus / ils ont participé davantage et donc y a eu effectivement des moments où enfin y a eu des interaction entre eux qui ont pu être intéressantes et de nature différente de celles qu'on faisait d'habitude bon pour le présentiel eux ils sont enfin pour la fréquence ils sont tout le temps là donc ils sont tout le temps là ils sont tout le temps là un peu éteint là ils étaient un peu plus actifs franchement

didYH D'accord très bien moi je ne vois pas d'autres questions dans l'immédiat à ajouter si / ultérieurement me vient d'autres questions on peu imaginer effectivement de communiquer par mail. Merci d'avoir répondu à mes questions et merci d'avoir participé à mon projet j'espère que ça portera aussi à d'autres productions de parcours même avec les collègues voir un petit peu ce que font les autres / merci encore

Enslfr3l2 Tu veux que je dise quelque chose sur les types de forums sur lesquels on est partis ?

didYH Ah oui oui oui

Enslfr3l2 Alors voilà c'était un forum en fait de type généraliste c'était pas du tout spécialisé c'est un forum de voyage où les gens vont pour demander des conseils euh sur des voyages qu'ils vont faire euh donc y a énormément de gens qui fréquentent ce site surtout que c'est le site du guide Le routard c'est à dire le guide d'a peu près le plus lu en France de voyages et y a en plus beaucoup de gens qui sont toujours prêts à répondre euh notamment sur un tas de pays et on voit qu'y a des expatriés prêts toujours à répondre et qui et qui ont un avis très déterminé ça s'est important parce qu'on a vu que dans les / les problèmes de communication qui pouvait y avoir des problèmes de … d'incompréhension de … c'était que à chaque fois que les gens s'emportaient parce que ils sentaient attaqués dans leur identité voilà donc quelqu'un avait dit que telle région c'était complètement pourri et les la personne qui habitait dans telle région justement tout de suite arrivait pour / donc ça c'était important intéressant ça aussi parce qu'il y avait quelque chose avec l'identité culturelle l'appartenance qui peut être intéressant par exemple

didYH Merci encore bon je pense qu'on peut s'arrêter là

Annexe 27: entretien - enslfr3l1

Participante : Enseignante de Langue Française 3ème année première langue
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle.
Modalités : avec support électronique pour faire revoir à la participante l'activité conçue pour son cours.
Remerciements

didYH	Nous sommes le 18 mai 2011 et je vais interroger l'une des enseignantes qui a participé à mon projet dans le cadre de mon doctorat « Traduction interprétation interculturalité ». Il s'agit de revenir sur l'expérience qui consistait à introduire une activité TICE dans le cours de langue / alors avant de commenter l'activité sur Moodle conçue dans le cadre de mes recherches dans le mon doctorat Traduction Interprétation et Interculturalité est-ce que tu pourrais me rappeler un peu le contexte euh / il y avait si je me rappelle bien une situation problématique liée à un écart entre tes attentes et celles de tes étudiants au début du cours de langue Française 3
Enslfr3l3	Oui je m'adressais donc à des étudiants que je pensais être hautement spécialistes surtout dans un approfondissement de la langue / je pensais en particulier à l'analyse discursive / Or il s'est révélé que ils ont une bonne connaissance de la langue mais une moins bonne connaissance de la réflexion sur la langue donc mon cours qui se destinait à avoir comme thématique principale l'argumentation et avant une introduction sur la rhétorique a été perçu comme un cours particulièrement difficile.
didYH	Oui ça faisait un petit peu partie des raisons qui ont motivé la mise en place d'un parcours qui puisse leur permettre euh de d'être davantage dans l'action parce que c'est ça qu'ils voulaient c'est ça non ?
Enslfr3l3	La formation dans cette école a cette particularité que ses étudiants se perçoivent eux-mêmes comme des personnes dans le faire plutôt que dans le réfléchir sur la langue donc il était nécessaire et ça m 'a été demandé de la part des étudiants que la réflexion et l'introduction à la rhétorique et l'argumentation soient accompagnées d'activités euh pratiques immédiatement en parallèle avec l'introduction théorique alors que personnellement j'envisageais plutôt une phase de transmission de savoirs et une deuxième phase d'activités
didYH	Et sur le plan méthodologique comment te semblent ces étudiants est-ce qu'ils savent écrire est-ce qu'ils ont une méthode pour écrire ? Quelle impression te donnent les étudiants de ce point de vue là ? Sur le plan des stratégies est-ce qu'ils ont des stratégies adaptées ? Est-ce qu'ils travaillent un petit peu à l'instinct ?
Enslfr3l3	En général ils ont une bonne formation linguistique traditionnelle c'est à dire une bonne connaissance de la grammaire et un lexique assez vaste puisque en tant que futurs traducteurs et interprètes ils ont beaucoup travaillé sur ce type d'activité d'acquisition par contre une réflexion plus approfondie sur le discours sur la langue euh non je crois que c'est ce qui manque un peu dans cette école et probablement c'est quelque chose qu'il faut qu'on introduise plus tôt que en troisième année et de manière progressive sur la deuxième et troisième année sans doute
didYH	Si je te suis bien il faudrait que les étudiants acquièrent relativement vite une forme de réflexivité que ce soit sur le plan métalinguisitique ou sur le plan métacognitif
Enslfr3l3	Sûrement parce que l'illusion c'est que comme leurs résultats ne sont pas mauvais ayant une bonne connaissance de base de la langue orale et écrite ils finissent par ne pas voir l'intérêt à avoir une acquisition réflexive sur la langue
didYH	Venons-en donc aux TICE donc euh dans le cadre de ce cours de langue française troisième année avec des étudiants qui ont choisi le français en première langue tu m'as donc demandé en fait de mettre en place ce parcours alors bon on en a déjà un peu parlé mais pour quelles raisons as-tu préféré me déléguer la conception et la

réalisation ?

Enslfr3l3 Il y avait deux raisons / c'est que d'un côté je pensais que ça pouvait compléter ce que je continue à croire à concevoir comme nécessaire l'acquisition théorique et d'une autre côté les modalités d'interaction que tu prévoyais à travers les nouvelles technologies que je méprise pas comp / du tout pouvait être un moyen aussi de les impliquer davantage au niveau de la motivation

didYH Et justement donc sur le plan du résultat est-ce que enfin ça c'est vraiment de l'ordre de la perception est-ce que tu as eu le sentiment que les étudiants ont été contents malgré un premier début un petit peu difficile mais qui était pas forcément liée à l'activité est-ce que tu as eu quand même le sentiments que les étudiants étaient contents d'avoir effectué cette activité ?

Enslfr3l3 Je pense que oui parce que bon moi aussi au début j'ai un peu contrasté le fait que ma mon enseignement soit contesté dans sa procédure parce que j'ai des convictions mais en même temps je me suis dit qu'il faut négocier avec les étudiants et que donc passé le premier moment d'impact de ma part même d'acceptation j'ai pensé que c'était une bonne stratégie euh d'acceptation du coup de passer par une requête qui venait de leur part

didYH D'accord alors venons-en au parcours proprement dit / donc j'ai conçu et réalisé cette activité sur Moodle on a eu des étapes où on a discuté ensemble euh des finalités par rapport au programme donc il y a eu un travail de réflexion préalable entre nous donc alors le résultat c'est un parcours centré sur l'ironie comme en tant que forme particulière en tant que forme spécifique d'argumentation / alors dans la première partie on a alors l'idée c'est de sensibiliser en fait aux moyens qui permettent de produire de l'ironie qui permettent d'ironiser / .donc il s'agissait de leur faire chercher euh les figures de styles donc qui comment dire ? L'un des premiers ressorts en fait de l'ironie et de leur demander de euh comment dire d'aller chercher sur internet des caricatures ou des textes qui euh qui soient ironiques et qui et effectivement aussi de travailler sur les figures de style alors on va voir le résultat sur cette première phase on assez peu d'interventions on en a deux en fait donc l'activité a pas très très bien marché euh donc il s'agissait en fait à partir d'une image d'une illustration qui représente Marx avec un gros cigare euh une publicité pour une banque de voir effectivement où était l'ironie euh donc à ton avis pourquoi ça a moins marché ici ?

Enslfr3l3 Je pense qu'on est parti par quelque chose qui d'un côté est stimulant comme l'ironie comme marque de / mais l'ironie est porteuse d'une dimension interculturelle qui n'est pas toujours facile à percevoir dans une langue étrangère dans une culture étrangère donc probablement d'un côté c'était stimulant d'un autre côté il fallait qu'ils acquièrent un peu l'habitude de savoir regarder les marques de l'ironie présentées par une autre langue et une autre culture / euh celle de Karl Marx banquier était peut-être déjà en soi l'image était simple et immédiate mais en même temps faisait appel peut-être à des connaissances un peu plus approfondies culturelles pas seulement françaises qui n'est qui les préoccupait de ne pas savoir ce qui pouvait les préoccuper c'est de ne pas savoir jusqu'à quel point / bon c'est assez facile de dire que capitalisme le capital et le capitalisme c'est pas la même chose mais c'est pas simple du point de vue conceptuel

didYH Est-ce que tu penses qu'il leur manque un peu ce bagage de culture générale ?

Enslfr3l3 Je pense qu'il leur beaucoup dans l'ensemble de quand il y a un bagage de culture générale il est surtout dans le domaine de la littérature ce sont souvent des choses qui ont été fait d'une part au lycée et puis dans notre école mais tout ce qui est la culture anthropologique la culture des sciences humaines et sociales c'est des domaines qui leur sont complètement inconnus ils lisent très peu de journaux de quotidiens français ou encore (???) et donc il leur manque ce contact avec la culture française d'aujourd'hui

didYH Alors bon on va passer à l'activité suivante sachant que bon après si euh tu as l'occasion de revoir le parcours et si tu perçois d'autres choses on peut de toute façon poursuivre par mail / euh voilà alors la deuxième partie est spécifiquement consacrée à l'ironie avec quatre liens euh sur sur le procédé en fait avec des articles relativement touffus assez denses et ensuite il s'agissait en fait d'aller trouver des des caricatures des images et de donner des exemples de ce que peut être l'ironie alors ici ça a beaucoup mieux marché euh j'ai plein d'interventions il faudra avoir le temps de tous les voir mais effectivement euh on va prendre ici on observe que c'est quand même très souvent des images donc ils y sont quand même allés chercher l'ironie dans son immédiateté pas dans le texte

Enslfr3l3 Alors d'une part oui image texte c'est leur culture de référence ça va de la bande dessinée à la télévision et euh d'autres objets qu'ils regardent avec régularité est-ce qu'ils ont fait la différence entre humour et ironie est-ce qu'ils savent que c'est deux approches autour disons des figures de style qui sont assez différentes l'image leur permet quand même une lecture immédiate qui est celle qu'ils ont l'habitude de faire euh dans leur vie quotidienne

didYH Alors bon là effectivement on a effectivement plein de thèmes la crise économique les 35 heures le réchauffement climatique Besson et les Roms euh on note quand même un certain intérêt pour ces sujets en fait d'actualité euh qui sont peut-être un peu moins traités dans les deux premières années en fait de leur formation

Enslfr3l3 Est-ce qu'ils connaissent le background de certaines questions par exemple les 35 heures c'est une question qui date du point de vue c'est une proposition d'Aubry d'il y a quelques années qui a d'ailleurs eu des conséquences politiques en France d'abord en faveur puis en défaveur quand même du parti qui le proposait le parti socialiste est-ce que ce background est connu ou est-ce qu'ils s'en tiennent à l'immédiateté de ce qui se présente c'est ça qu'il faudrait vérifier mon expérience précédente auprès de la faculté de sciences politiques faisait dans l'ensemble j'étais sûre que l'implicite était connu euh parce que ces étudiants-là avaient l'habitude de lire l'actualité internationale dans notre cas je sais pas si la vérification a été faite de ta part ? Est-ce qu'ils s'en tiennent à l'immédiateté est-ce que la lecture est profonde ou est-ce qu'au contraire nous en sommes simplement à une lecture de surface

didYH Ben il y a un petit peu les petits textes qui suivent les images dénotent justement quelques approximations justement sur le plan euh de la connaissance de l'actualité de la lisibilité en fait du discours journalistique euh de la connaissance des personnalités politiques par exemple gauchiste Manuel Wals l'utilisation du terme gauchiste déjà dénote en fait un manque de connaissance parce que bon Manuel Wals c'est un socialiste modéré voire même qui est en train de pencher un peu plus de l'autre côté euh oui effectivement on voit que il y a pas une

Enslfr3l3 Cette terminologie par exemple gauchiste c'est quelque chose qui date de 68 et c'est un terme qui a évolué donc est-ce qu'aujourd'hui ceux qu'on appelle les gauchistes ce sont les gauchistes de mai 68 probablement pas et et là aussi c'est un background culturel politique qui leur manque il faudrati faire chaque fois une sorte de contextualisation pour que la lecture soit plus approfondie est-ce qu'une image mérite qu'on fasse un petit cours sur le sur ce genre de questions parfois c'est c'est vraiment l 'économie du cours qui dicte si effectivement on on introduit quelque chose avec des notes comme tu l'as fait par exemple très justement ou au contraire si on s'en tient à l'impact immédiat pour l'ironie je pense que quand même il y a souvent un clin d'oeil sur le passé qui fait que on risque d'avoir des interprétations ou superficielles ou fausses

didYH Alors sur le plan de langue aussi on observe des calques en fait je vois les « trente cinq heures lavoratives » euh donc « vient de proposé » é accent aigu bon c'est pas un calque c'est une erreur de syntaxe donc sur le plan de la langue on observe quand

même que ils continuent à commettre certaines erreurs comment est-ce qu'on pourrait les porter à ne plus les commettre définitivement ? Là ici les Tice ne sont pas d'un grand secours hein justement on le voit bien ?

Enslfr3l3 Bien sûr tu as raison je crois que c'est très difficile parce que là on on retombe sur les problème de langue de syntaxe grammaire et euh type de discours genre de discours qui parfois n'est pas suffisamment connu de leur part c'est à dire que quand on parle d'ironie est-ce qu'on va faire un discours qui tienne compte du genre ou bien est-ce qu'on se tient aux marques de l'ironie qui sont des marques strictement linguistiques ou strictement de contenu euh c'est des questions pas très profondes mais que les étudiants affrontent de manière comme tu disais tout à l'heure plutôt spontanée (et) que réflexives

didYH Alors il y a certaines il y a certains théoriciens qui tendent à vouloir séparer vraiment la langue d'un côté et la dimension culturelle de l'autre et c'est vrai que nous on a toujours tendance à vouloir fusionner les deux à vouloir faire de langue et de la culture en même temps est-ce qu'on gagnerait pas en fait à se centrer soit sur la culture soit sur la langue ?

Enslfr3l3 Alors si on a des étudiants qui sont pas spécialistes on peut imaginer même de faire un cours sur la culture française sans devoir euh accentuer beaucoup notre intervention sur la langue quand il s'agit d'étudiants spécialistes et ça c'est certain que la division entre langue et culture paraît impossible surtout si on pense au genre de l'ironie si on pensait à d'autres aspects de la langue discursives qui ne sont pas aussi marquées on pourrait éventuellement privilégier la langue sur la culture mais quand on parle d'ironie et contextualiser dans l'actualité ça paraît impossible de ne pas prendre en compte la dimension culturelle

didYH Alors on en vient à la dernière phase qui était justement de pratiquer l'ironie hein de leur donner l'occasion de pratiquer l'ironie en prenant un sujet n'importe lequel un extrait ou un titre d'article et en commentant en recourant à l'ironie cet extrait ou cette caricature là effectivement on a eu on un beau taux de participation avec des interactions aussi euh quelques petites corrections que j'ai apportées aussi mais là effectivement on observe que l'activité a bien marché c'est à dire que ça leur a plu en tout cas effectivement de prod / et c'est là qu'on voit cette tendance à faire à faire plutôt que de réfléchir

Enslfr3l3 Alors d'abord ils peuvent exprimer leur propre point de vue ironique même c'est plus facile parce qu'ils n'ont pas l'impact avec la culture de l'Autre ils s'expriment en tant qu'ironie italienne et il y a des sujets qui sont transversaux évidemment tous les sujets ne sont pas de culture française mais peuvent être des sujets transculturels et dans ce cas là eux ils peuvent dire leur point de vue sans que il y ait risque d'ambiguïté ou de non compréhension réciproque de l'ironie chacun s'exprimant librement je crois que pour des jeunes en plus de pouvoir s'exprimer en tant que personne par rapport au network à tout à la correspondance électronique et les différents moyens qui sont mis à disposition ils en ont l'habitude donc face à une sollicitation et pour eux je crois qu'il est assez naturel de répondre surtout quand ils expriment eux-mêmes même s'ils sont stimulés ou sollicités par quelque chose

didYH D'accord maintenant il faudrait prendre le temps de tous les regarder mais ce que tu vois dans l'ensemble qu'est ce ça t'inspire est-ce que tu penses que ça répondait à ta demande est-ce que tu penses que cette activité leur a permis d'avoir une approche plus complète de l'argumentation ? Voilà ma question c'est est-ce que ça répond à ce que tu voulais ?

Enslfr3l3 La variété des sujets que je que tu as traité font que ça doit a dû fonctionner certainement parce que tu ne t'en es pas tenu à des sujets franco-français il y a certains

sujets qui sont transversaux et donc ils ont pu intervenir en tant que personnes de leur point de vue et il y a d'autres sujets qui sont plus franco-français et ça c'est la dimension culturelle anthropologique que tu leur proposes politique économie donc je pense que ça a dû quand même avoir un bon impact enfin bon moi personnellement je suis assez satisfaite des résultats

didYH Très bien alors je te remercie de ta participation au projet et de ta disponibilité pour cet entretien comme je le disais tout à l'heure on pourra compléter par d'autres échanges par mail mais sinon ça me va tout à fait merci encore

Annexe 28: entretien - enstrad1l1

Participant : Enseignant de **traduction Langue Française première langue première année**
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle pour le renforcement des compétences de traduction.
Modalité : entretien dans les locaux de la SSLMIT

didYH	Nnus sommes le mardi 24 mai 2011, nous allons interroger ***** qui a participé à mon projet de recherche et mis en place un cours Moodle pour son cours de traduction avec les étudiants de première année / tout d'abord je te remercie de bien avoir voulu te prêter justement à l'entretien donc je vais poser quelques questions qui auront pour objectif de dévaluer un petit peu rétrospectivement ce qui a été fait et ce qui a été obtenu avec ce qui a été fait sur Moodle voilà alors ma première question est très générale en fait dans l'ensemble que retiens-tu de cette expérience de manière très très générale qu'est)ce que est-ce que tu fournirais un bilan positif ou négatif de ce que tu as fait et de ce que tu as obtenu avec Moodle ?
Enstrad1l1	Le bilan est très positif fondamentalement parce que par rapport à ce qu'on a fait les autres années où on ne travaillait pas avec Moodle euh il y a eu euh quand même de la part des étudiants une réaction positive dès le début même s'ils n' étaient pas habitués à ce genre d'interaction et le fait que le le le le cours a été organisé de façon à les faire dialoguer entre eux euh et en même temps à distance réussir à faire du travail de groupe euh grâce aux aux fonctions que qu'offre Moodle ce cela leur a permis d'abord entre eux de socialiser plus et d'avoir un rapport un rapport un petit peu plus étroit entre eux et ensuite le fait de euh s'échanger régulièrement des points de vue sur les les les les activités qui étaient assignées ce euh cela les a obligé à travailler en groupe qui ne sont pas habitués à faire ça et en même temps à se mesurer avec des critiques ou des hum points de vue différents qui étaient ceux des des des des collègues donc dans l'ensemble ça a été très positif aussi bien pour moi que pour eux même si pour moi ça m'a quand même euh fait augmenter le le le le l'activité le travail l'énergie et euh parce que coordonner toutes ces activités qui avaient été distribuées ça demande quand même un certain effort
didYH	D'accord est-ce que tu penses que cet effort tu devras le refournir l'an prochain si tu envisages d'utiliser Moodle ? Ou bien ce que tu as fait maintenant est une sorte est devenu une sorte de routine qui te permettrait de travailler de moins investir de temps l'an prochain ?
Enstrad1l1	Ben euh / l'aspect technique le temps qu'il a fallu pour se familiariser avec l'aspect technique je crois que ça ça a été très rapide mais enfin c'est quelque chose qui ne demande pas trop de temps le le fait de travailler de d'avoir continuellement sous contrôle la production de tous ces groupes même si les les tâches avaient été euh avaient été distribuées de façon assez claires au début il faut quand même euh une activité de contrôle euh aussi bien pendant le travail qu'ils font entre eux que euh le jour où enfin le le la version fournie de vient publique et donc on va travailler sur ce document et réussir à coordonner euh tous les aspects ça demande une attention quand même euh plutôt soutenue mais ça dans le futur je crois que euh le la quantité d'énergie et de de d'effort qu'il faudra sera toujours la même parce que en fonction du texte et en fonction de de la production de chacun donc il faut à chaque fois avoir sous contrôle euh ce qui euh la qualité de chaque production et ça quand même il faut une certaine souplesse et en même temps une capacité de ne pas trop se laisser euh / détourner ou enfin euh / empêtrer dans dans dans des situations très souvent tout à fait inattendues
didYH	Merci comment as-tu choisi d'utiliser Moodle ? Seulement en autonomie ou alors mixte autonomie et pendant le cours en présentiel comment ça fonctionnait est-ce que tu pourrais m'expliquer un petit peu les principes sur lesquels tu t'es appuyé pour créer

ton espace et quel est son fonctionnement en fait ?

Enstrad1l1 Alors moodle premièrement tout d'abord ça m'a servi euh pour eux enfin en // leur fournir le matériel sur le qui était matière de travail donc le matériel était publié sur Moodle euh ensuite euh il y a les forums qui ont été organisés donc euh / ce pour traiter euh le matériel objet du travail et le le le la classe composée de plus de cinquante étudiants a été divisée en groupes chaque groupe avait une fonction précise qui était celle du traducteur qui était celle qui euh du euh de ce ceux qui s'occupaient de la révision euh de la relecture etc et euh chaque étudiant selon le groupe auquel il appartenait avait un rôle précis à jouer et chaque groupe avait un coordinateur lequel coordinateur essayait de faire tourner la machine et euh une fois que la version de les différentes phases de euh travail étaient déchargées sur Moodle euh il y avait euh au fur et à mesure un filtre pour arriver à une version définitive et la version définitive était l'objet de travail / collectif pendant euh l'heure de cours académique donc on prenait cette version indépendamment de tout ce qu'il y avait eu comme échanges entre eux c'est un affaire qu'ils géraient entre eux il y avait le responsable qui devait assurer la qualité de la version finale euh / moi à partir de la version finale que l'étudiant un des étudiants ou ou du groupe ou en général c'était le responsable présentait à toute la classe on travaillait ensemble on discutait sur la la version fournie et ce qui était à ajuster ce qui était tout à fait correct et euh / pour aussi mieux leur faire comprendre que la traduction c'est pas quelque chose d'absolu donc il y a plusieurs façons de traiter un document l'important c'est le respect du sens mais la forme est peu variée dans certaines limites toujours / euh en parallèle il y avait toujours deux groupes qui présentaient leur version définitive du travail de façon à ce qu'il y ait un de confront de confrontation entre une version et l'autre version et euh pour qu'ils aient plus ils réussissent à avoir plus le le le conscience mais en même temps le sens de euh la qualité de la traduction de l'importance des choix lexicaux de de de de des choix des structures etc donc c'était toujours euh / deux étudiants qui présentaient leur version et cette version qui était projetée sur euh le grand écran était discuté par l'ensemble de la classe

didYH D'accord / est-ce que au terme de la du cours du semestre est-ce que tu as observé des changements sur le plan méthodologique est-ce que tu penses est-ce que tu as le sentiment que les étudiants ont ont évolué dans leur façon d'appréhender les textes dans leur façon de travailler est-ce que tu as observé parce que bon pour l'instant tu m'as dit effectivement que c'était en termes de motivation surtout que tu avais senti un / un changement positif et est-ce que sur le plan méthodologique tu as pu observé quelque chose ?

Enstrad1l1 Sur le plan méthodologique également par parce que par rapport à une façon de travailler traditionnelle le sur vers sur papier aussi bien pour ce qui est des euh des des des banques de données ou des dictionnaires etc il est clair qu eux sont beaucoup plus habitués à travailler avec cet instrument et donc ça rend beaucoup plus facile également euh d'appliquer au domaine de la traduction la seule difficulté peut-être c'est que ils n'ont pas encore la capacité de sélectionner de discriminer de façon euh immédiate ce qui est acceptable ou ce ce qui est à rejeter / parce que devant le le la masse de matériel que fournit le le le support électronique souvent il y a tendance à ne pas trop aller en profondeur et alors et aussi parfois aussi à se laisser un peu aussi à rester en à un niveau superficiel mais progressivement ils ont compris que à travers les corpora équivalents ou les documents équivalents en langue déjà en version euh / langue d'arrivée euh ils trouvaient euh le lexique approprié mais aussi toutes ces façons de de s'exprimer de dire euh le contenu qui était naturel chez un français alors que pour l'italien il y avait tendance à passer par la traduction donc le le support électronique ici euh évite de faire beaucoup d'erreurs qui sont des erreurs euh qui portent à fournir des textes corrects peut-être grammaticalement mais qui n'ont pas le naturel que devrait recouvrer un texte fourni par un un natif donc euh à force de

travailler sur ça ils arrivent quand même maintenant à mieux euh distinguer ce qui / a la senteur de la traduction et ce qui au contraire est beaucoup plus naturel

didYH D'accord donc sur euh sur le plan des stratégies toi qu'est-ce que tu euh quelles stratégies tu mettrais en avant euh comme des stratégies euh efficaces pour la traduction ? Quelles seraient à ton avis les stratégies optimales euh pour la traduction ?

Enstrad1l1 Ben stratégies optimales c'est difficile je pense pas qu'il y en ait euh il y en a de plus ou moins bonnes fondamentalement ou qui peuvent être plus ou moins efficaces / dans ce cas le fait qu'ils puissent travailler entre eux euh grâce à Moodle avoir cette plate-forme où ils échangent où chacun présente sa version ensuite elle est discuté et on en arrive à une à travers une sélection à une version définitive et surtout celui qui coordonne ou celui qui fait la relecture finale avant la la la la euh la version définitive euh / cela les oblige quand même à prendre conscience de la raison pour laquelle ils ont euh choisi un euh un mot plutôt qu'un autre une construction plutôt qu'une autre et surtout je crois que le grand problème de la traduction c'est euh celui de euh réussir à faire en sorte que euh / on en est plus au niveau euh de de de de l'application ou de euh l'aspect euh entraînement grammatical ou vérification on en est à tout autre niveau qui est beaucoup plus complexe et ce n'est qu'en travaillant euh sur des documents déjà existants et de même nature qu'on arrive à euh à comprendre à le percevoir donc euh Moodle le fait que eux puissent euh raisonner sur ce qui a été fait justifier leur choix / qui peut être discuté par d'autres et euh en même temps négocier une version définitive je crois que à part euh le les retombées que ça peut avoir sur la traduction ça aide à grandir à prendre à se prendre des responsabilités et en même temps à accepter l'aspect relatif de toute euh formulation euh qui a été fournie ce sont des euh des enrichissements transversaux qui ne sont pas obligatoirement qui ont enfin euh / liés à la traduction mais fondamentalement un traducteur avant tout est euh un citoyen et c'est quelqu'un quoi doit être capable de négocier qui doit être capable de d'améliorer une production et de reconnaître des erreurs qu'il a commises donc je crois que il y a beaucoup de retombées en dehors de de celle de la traduction et donc la stratégie la stratégie euh fondamentalement c'est celle de les habituer à bien utiliser toutes ces ressources qui sont euh vraiment immenses et que généralement ils ne sont pas habitués à soupeser et donc à à mesurer la la la la fiabilité euh de tout ce matériel et donc là c'est un travail d'autant plus à faire mais fondamentalement je crois que euh ils ont compris que travailler avec le support électronique et supporté euh par cette plate-forme c'est quelque chose qui est bien différent de euh d'un travail traditionnel euh sur support papier sur support papier et on l'avait avec la dernière traduction qui était un texte d'Umberto Eco où ils devaient travailler sans aucun recours aux supports électroniques informatiques et là ils ont compris que c'est deux façons de travailler complètement différentes

didYH Qu'est-ce que tu as observé toi donc avec cette traduction euh Cartacea entre guillemets ? Euh est-ce que est-ce que tu étais présent au moment où ils l'ont faite ou ils l'on faite en autonomie ou vous l'avez fait en cours est-ce que tu as pu observé quelque chose ?

Enstrad1l1 Ils ont fait ça en autonomie je leur ai donné ça à faire chez eux au lieu avec la consigne que euh interdit de recourir à Internet etc donc chacun a travaillé et euh en plus c'était quelque chose qui a été fait sans le forum donc chacun travaillait euh sur son propre texte en euh n'utilisant que des ressources papier et là il y a eu des réactions assez contrastées parce que euh pour beaucoup enfin / c'était euh quelque chose enfin qu'ils n'imaginaient même pas euh que cela demande que ce soit peut-être un peu euh ennuyeux mais en même temps euh beaucoup plus compliqué euh alors qu'avec Internet c'est de du l'idée de c'était léger enfin on flottait c'était agréable euh mais euh plusieurs m'ont fait remarquer qu'il y avait un aspect qu'ils avaient découvert qu'ils ne soupçonnaient même pas avant c'était le fait que euh feuilleter des pages euh

ça te permettait de d'avoir un contact plus direct avec euh le mot la matière première et en même et ensuite quand ils trouvaient le mot avec euh les différentes traductions contextes etc ben ils arrivaient mieux à soupeser à mesurer à euh avoir un contact direct avec avec euh les mots et donc eux ils disaient ben euh fondamentalement surtout pour euh / des traductions plus à caractère littéraire ben je préfère travailler de cette façon avec un support papier

didYH Donc c'était à mon avis une bonne idée aussi de de les sensibiliser justement à au fait que traduire avec des artefacts quels qu'ils soient que ce soit le traitement de texte que ce soit la documentation doit inciter aussi à une certaine prudence donc on on voit peut-être se profiler là les deux avantages enfin un avantage et un inconvénient l'avantage c'est l'idée d'une flexibilité cognitive euh / et en même temps l'idée effectivement avec sans les technologies quelque un rapport au mot peut-être beaucoup plus profond que euh

Enstrad1l1 Oui oui le mot euh se matérialise c'est quelque chose qui a une forme qui un odeur une disait « feuilleter ces pages fondamentalement puis il y a cette odeur c'est agréable » enfin bon il y a pas tout le monde qui va voir ça mais deux trois personnes m'ont m'avaient fait remarqué ça euh également euh d'autant plus qu'il y en avait une qui dit « moi j'avais pas de dictionnaire de synonyme j'ai été euh / chercher un peu dans le la la bibliothèque de famille alors heureusement cette famille avait une bibliothèque et dit j'ai trouvé un vieux dictionnaire de synonyme de 1890 et alors le fait d'aller feuilleter ce dictionnaire voir ce papier etc elle dit ben c'était quelque chose une belle expérience donc ça c'est un cas tout fait particulier hein mais en général je crois que le le le le grand travail c'est de leur faire comprendre que Internet fondamentalement c'est la caverne d'Ali Baba il y a de tout mais il faut savoir sélectionner et euh apprendre à sélectionner et en même temps à sélectionner très vite parce que il faut être quand même performant dans ce travail ça s'apprend et donc là c'est une question d'entraînement et là il est important qu'il y ait quelqu'un qui les guide euh pour que effectivement euh ils arrivent à utiliser l'instrument de façon correcte mais en même temps rentable.

didYH D'accord on dit parfois que l'utilisation des ces artefacts euh des des outils numériques favorisent un petit peu la créativité des des enseignants est-ce est-ce que tu es d'accord avec euh avec cette conception des technologies ?

Enstrad1l1 Pour la traduction euh moi les traductions euh que je leur propose je les fait toutes moi-même une à une je les euh prépare je les traite et pour les faire je fais tout un un travail de recherche sur Internet et il est vrai que très souvent si le travail est ciblé la recherche est ciblée on trouve des propositions de traduction de tra propositions non on trouve des idées eu euh / naviguant sur Internet qui portent euh à des propositions de traduction auxquelles probablement je ne serai jamais arrivé si je m'étais mis là moi et mes dictionnaires à le faire avec le système tradi traditionnel très souvent euh en cherchant quelque chose on trouve euh une idée qui nous échappait complètement et qu'on ne pensait qu'elle aurait pu nous intéresser pour notre travail et qui au contraire euh est un ressort pour aller euh pour suivre dans une direction la recherche qu'on y avait même pas pensé et on arrive à des des propositions de traduction très originales très intéressantes et en même temps c'est très créatif et ce que je dis toujours aux étudiants c'est que le métier du traducteur est l'un des rares métiers où on est payé pour ne pas être des ignorants pour combler les lacunes là on en a l'exemple continuellement c'est qu'en cherchant une chose on trouve souvent autre chose ou en tout cas euh on a toujours euh il y a toujours des occasions pour enrichir sa propre culture sa propre préparation / le tout est de savoir toujours trouver les limites ne pas perdre de temps ça doit être très direct très sélectif mais en même temps une petite fenêtre ouverte sur le nouveau on l'a continuellement

didYH Une dernière petite question parce que je suis très curieux par rapport à ça donc enf

euh Moodle permet en fait de mutualiser de garder trace des différentes euh strates de correction qui sont euh qui sont opérées sur le texte de départ sur la traduction de départ euh on sait que les étudiants font souvent des erreurs types des calques des structures des structures types est-ce que le fait justement d'avoir euh l'écran devant soi de pouvoir à chaque fois garder archiver ces erreurs types et les corrections de ces erreurs types est-ce que tu as eu le sentiment que ça que ça leur a permis d'en corriger certaines ?

Enstrad1l1 Certainement d'autant plus que le travail de correction il y a toujours le la justification pourquoi est-ce que ce n'est pas acceptable ou pourquoi c'est euh acceptable mais à certaines conditions ou c'est faux ? Donc euh il y a toujours une motivation il y a alors une explication grammaticale et euh généralement c'est efficace parce que quand ils vont revoir euh le travail qu'ils avaient fait et euh la correction qui a été faite ensemble collective avec les explications euh de ce qui n'allait pas euh généralement ça leur permettait quand même de prendre plus conscience de la faute et donc de ne pas la répéter donc ça c'est là là il y a euh certainement des retombées très positives l'important c'est que le professeur à chaque fois euh si ce n'est pas les étudiants qui fournissent la réponse c'est qui justifient pourquoi ce n'est pas acceptable euh il faut toujours que le professeur soit là euh de façon très ponctuelle à fournir la bonne explication et c'est c'est très important parce que chez eux ils vont pas voir ils consultent le travail parce que la correction qui a été faite elle est mise sur Moodle de façon que chacun euh à la maison puisse reprendre le document qui a été corrigé et euh comprendre ce qui va ce qui allait ce qui n'allait pas et pourquoi ça n'allait pas

didYH D'accord plus qu'une question vraiment après je je te laisse ton ton examen / euh à ton avis qu'est-ce qui serait utile pour te permettre à toi en tant qu'enseignant soit d'utiliser mieux soit d'utiliser mieux d'autres ressources informatiques qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour aider enfin toit et tes autres collègues à à avoir une appropriation plus immédiate plus rapide plus efficace de de ces outils ?

Enstrad1l1 Là euh il faudrait que euh / ça se généralise qu'il y ait un peu tout le monde qui travaille et euh avec ces euh instruments euh aussi parce que les étudiants pour eux ça devient naturel de travailler de cette façon parce que si il y a certains profs qui le font d'autres ne le font pas ça déroute un petit peu / pour ce qui me concerne mais il y a certains aspects peut-être de Moodle qu'il faudrait peut-être rendre un petit peu plus flexible parce que de temps à autres enfin ce il y a encore des des mais alors j'me souviens plus mais je sais qu'on avait eu des problèmes parce que ça tournait pas parce que ça ne dialoguait pas ou il y avait des choses qui se bloquaient et euh etc mais fondamen c'était un peu euh comme les les les les premiers euh cd roms euh c'était très rigide puis petit à petit c'est devenu quelque chose de beaucoup plus flexible là aussi un petit peu peut-être à travailler sur l'aspect technique et à travailler peut-être les techniciens travailler en collaboration avec les euh utilisateurs avec les professeurs et même avec les étudiants pour mieux se rendre compte de de de de certaines limites qu'il y a encore mais euh en général je crois que euh il faudra euh aller tous dans cette direction d'autant plus que surtout pour la traduction c'est quelque chose qui est très très important puisque quand ils travailleront ils travailleront en équipe ils travailleront toujours le matériel qui circule euh sur le réseau etc donc il faut que eux il faut les habituer à aller dans cette direction / et la mentalité du professeur inévitablement euh doit changer parce que / qui surtout a déjà un certain âge et a fait un certain parcours ce n'est pas évident qu'il arrive à se familiariser immédiatement avec ces ressources mais je crois que si elles sont bien utilisées certainement elles changent complètement la qualité de l'enseignement et en même temps aussi enfin l'atmosphère dans laquelle on travaille

didYH Il faudrait peut-être mettre en place des formations de formateurs / des une sorte d'accompagnement

Enstrad1l1 Ben il faudrait quelque chose

didYH des retours de pratiques

Enstrad1l1 Il faudrait quelque chose parce que il est vrai maintenant on travaille il y a tous ces programmes qui sont déjà euh prêts on on installe le programme et on travaille aussi bien les mémoires de traduction etc etc mais pour l'étudiant apprenti celui qui va euh qui commence son parcours avant de de de ça c'est le les mémoires et tout ça c'est le point d'arrivée si on je considère mais avant il y a tout un travail de de de prise de conscience de ce qu'est la traduction de ce que signifie traduire qui peut être très euh facilité énormément grâce justement à ces ressources parce que elles permettent de les mettre devant des situations et très rapidement de de de de de leur faire prendre conscience de ce qui va de ce qui ne va pas mais surtout parce qu'ils deviennent très les étudiants sont de plus en plus paresseux plus on leur fourni des ressources plus ils faire un clic ça leur coûte des efforts et donc là il y a un travail de sensibilisation de de euh formation je crois que il faut faire et que / l'approche à la technologie si elle est bien guidée euh leur permet de faire un travail de bonne qualité par la suite

didYH D'accord je te remercie d'avoir pris le temps entre deux examens de vouloir répondre à mes questions et puis bon si nécessaire si j'ai besoin de de savoir si j'ai oublié quelque chose par mail hein on reste en contact de toute façon

Annexe 29: entretien - enstrad3l2

Participante : Enseignante de traduction troisième année deuxième langue
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle pour le renforcement des compétences de traduction.
Modalités : entretien mené dans les locaux de la SSLMIT. L'enregistrement est assuré au moyen d'un dictaphone numérique.

didYH nous sommes le 07 juin 2011, je vais interroger donc l'une des enseignantes qui a participé à mon projet de recherche pour le volet traduction, merci encore pour ta participation et ta disponibilité / alors première question hum est-ce que tu peux m'expliquer en quelques mots comment tu as procédé pour concevoir et mettre en place l'espace moodle qui t'as servi pour pour ton cours de traduction ?

Enstrad3l2 Alors déjà avant tout je voudrais préciser que c'est la première fois que j'enseigne la traduction dans cette école donc je suis vraiment dans les tentatives les essais je vois ce qui marche ce qui marche pas donc c'est pour ça que par rapport au cours de FLE enfin français ou français langue étrangère disons qui est un peu plus en ligne avec mes études le FLE tout ça donc j'étais beaucoup plus sûre de ce que je proposais là ça a été surtout des tentatives et euh à la différence du cours de langue ou disons qu'il y avait vraiment des activités qui étaient prévues en ligne on utilisait vraiment le support moodle pour la traduction c'est plutôt euh comment dire un un support de stockage en fait c'est des traductions plutôt qu'une véritable activité réalisée en ligne en fait donc chaque semaine il y avait un projet de traduction donc une traduction qui était publiée sur le site ce qui était pratique parce que je pouvais euh soit prendre un texte en ligne sinon il y avait un texte papier que je scannais et ensuite je le mettais sur la plate-forme sinon je le retapais enfin bref et euh donc chaque semaine ils avaient un projet de traduction avec la plate-forme moodle donc on fixait une date euh on précise si l'étudiant peut envoyer une fois deux fois trois fois la traduction donc là bon en général je donnais la possibilité aux étudiants de s'ils voulaient revoir leur traduction éventuellement quelques jours plus tard même s'ils me l'avaient envoyée de pouvoir la renvoyer euh j'acceptais aussi les retards parce qu'avec Moodle on peut on fixe une date en général euh de livraison de la traduction et en fait j'acceptais le retard parce que je sais qu'ils ont beaucoup de travail voilà donc chaque semaine ils avaient un projet de traduction que ensuite j'imprimais et que je corrigeais euh non en fait j'imprimais voilà oui pour la facilité de lecture parce que je préfère toujours lire sur papier que sur écran mais après je faisais les corrections avec sur word avec les commentaires j'ajoutais les commentaires voilà enfin pour chaque traduction mais ça je l'ai pas fait tout de suite en fait parce que au départ bon je répète c'est euh je voulais tenter plusieurs choses et au départ ils faisaient des traductions par petits groupes les premières semaines c'était deux hein des groupes de deux parfois trois mais c'était plus rare et qu'est-ce que je faisais dans ce cas là ? Donc euh ils m'envoyaient leur traduction et que je puisse les lire en fait et ensuite je les imprimais toutes on regardait en classe j'en choisissais deux dans le lot ah oui après donc après je prenais cette traduction je faisais une espèce de copié collé et je faisais un autre document word à partir de deux textes deux traductions je faisais en fait je deux colonnes je faisais copié collé des textes pour voir un peu en parallèle les deux textes je les projetais en classe et on en discutait ça c'était les premières semaines donc en fait ça chaque cours on voyait deux traductions que je projetais donc sur le mur on en discutait tous ensemble et après je nommais un réviseur qui devait donc me proposer une dernière version de la traduction et qui la republiait sur la plate-forme

didYH D'accord /

Enstrad3l2 Que j'ai ensuite révisée aussi encore une fois

didYH Et en classe est-ce que ça fonctionnait bien ? Est-ce que les étudiants

Enstrad3l2 non

didYH participaient

Enstrad3l2 ça fonctionnait très très bien très intéressant ils avaient toujours des choses à dire j'avais beaucoup de chance parce que c'était un tout petit groupe ils étaient onze je crois onze ou douze donc non ça marchait très bien le seul problème c'est que c'est des étudiants de euh deuxième langue donc qui ont beaucoup beaucoup de lacunes en grammaire en orthographe donc finalement à la fin je f..les grandes réflexions c'était pas tellement autour de la traduction de comment je vais traduire ça de choix lexicaux etc mais c'était souvent des vrais problèmes de langue donc après trois quatre semaines en fait je me suis vraiment rendue compte que chacun ait sa correction et donc j'ai arrêté en fait ce travail et je me suis rendue compte qu'ils avaient vraiment besoin d'écrire beaucoup beaucoup beaucoup parce que le euh / on a on avait quoi ? On avait douze semaines de cours ? enfin ça passait très très vite et donc après ils avaient chacun enfin ils étaient chacun sur un texte et chacun faisait sa traduction et j'ai corrigé chaque texte / voilà donc / je les corrigeais là cette fois à la maison en fait donc ils me les envoyaient ils me publiaient leurs textes sur la plate-forme / et contrairement aux premières semaines où je les lisais rapidement j'en choisissais deux là je les prenait tous un par un et je les corrigeais tous un par un et je leur renvoyais par mail parce que je leur renvoyais pas à travers la plate-forme mais par mail je les prenais à travers la plate-forme et je les envoyais par mail / les traductions corrigées

didYH D'accord

Enstrad3l2 C'est pas ce que je voulais faire au départ mais j'ai été obligée parce que y avait des gros problèmes de grammaire de langue donc euh il fallait il fallait vraiment et qu'ils écrivent un maximum donc c'était pour gagner du temps donc finalement que j'ai fait comme ça

didYH Et est-ce que euh en les faisant travailler beaucoup sur l'écrit est-ce que tu as observé des progrès ?

Enstrad3l2 Ouais non des gros progrès ouais ça vraiment ouais ça a été utile / mais ils ont vraiment beaucoup enfin ils ont dû faire euh oui je sais plus exactement mais bien une dizaine de traductions complètes ce qui est pas mal enfin je sais que dans cette école on a pas trop le temps de de se dédier à toutes les matières donc là ils ont donc non vraiment j'ai vu des progrès c'est pas comme j'avais imaginé le cours au départ mais voilà enfin j'ai changé en cours de route enfin

didYH Et est-ce que tu t'es aidée un petit peu de tes autres collègues ?

Enstrad3l2 Non je non parce que en fait on s'est pas croisé donc c'est vrai que j'aurais bien aimé en discuter avec eux parce qu'on s'est tous lancés sur dans Moodle et on s'est pas croisé j'avais essayé de voir si je pouvais accéder à leur plate-forme et elle était bloquée par la clé donc en fait non on a discuté une fois dans les couloirs un peu comment ils avaient mis ça en place on avait tous imaginé la même chose mais j'ai pas vu vraiment comment ils ont travaillé à travers la plate-forme et je sais que eux je crois non ils travaillent avec les premières langues peut-être parce qu'il y a moins de problèmes vraiment purement linguistiques de langue et euh voilà donc enfin on m'avait prévenu c'est la première fois que je faisais ce cours que c'était le gros problème linguistique avant tout

didYH D'accord

Enstrad3l2 Qu'ils sachent écrire en bon français c'est déjà un bon objectif

didYH Même si tu as pas tout ut utilisé même sit u n'as pas tout utilisé a posteriori quels sont un petit peu les points forts les points faibles euh de l'outil informatique pour la

traduction ? Qu'est-ce que quelles sont quelle est la plus value quels outils permettent aux étudiants de progresser davantage ?

Enstrad3l2 De Moodle ? On parle de Moodle là ?

didYH Non de façon plus générale euh de liens ça peut-être des liens pour la documentation

Enstrad3l2 Alors oui

didYH Ça peut être

Enstrad3l2 Alors déjà dans l'ordre Moodle je le répète ça a été un support de stockage donc ça me permettait vraiment de savoir où étaient les traductions parce que dans les boîtes mail enfin on perd très vite enfin moi je sais que je perds très vite plein de mails donc euh donc c'était vraiment bien d'avoir euh voilà toutes les traductions je savais où les retrouver etc pour les premières semaines on faisait la révision les autres étudiants savaient où aller chercher les révisions pour y jeter un ? bon l'espace forum j'avais aussi mis des liens en fait sur la plate-forme donc ils savaient retrouver des dictionnaires en ligne des sites des forums de traduction / voilà / sinon l'outil informatique classique ben on a appris a chercher les textes parallèles en classe parce que j'ai eu de la chance parce que j'avais un petit groupe donc j'ai pu travailler en laboratoire en fait j'étais dans le lab 2 donc chacun avait son ordinateur

didYH Et est-ce que vous avez utilisé la pardon je t'ai interrompue

Enstrad3l2 Non non vas-y oui

didYH Est-ce que vous avez utilisé la fonction « modifications » comme tu l'utilisais pour le pro pour la production écrite à savoir la fonction « commentaire » euh tu sais dans word

Enstrad3l2 Ouais ouais c'est ce que j'ai fait moi pour les corriger j'ai utilisé un enfin « inserisci commento » ça c'est moi qui le faisais eux en classe mais je te dis c'est j'avais tellement peu de temps que j'les ai enfin l'objectif c'est qu'ils écrivent le plus possible donc en classe ils ont travaillé euh non mais sur word euh tout ce qu'ils voulaient de sites comme de donc de recherche des textes parallèles sur google on a fait beaucoup de tourisme donc euh / pour tout ce qui est lexique euh syntaxe style etc et tous les dictionnaires en ligne je les je leur ai conseillé de s'inscrire sur le sites du petit robert enfin parce que pour moi c'est vraiment la référence donc c'est vrai que quand t'as quand on a un doute sur le pluriel des mots composés ou les traits d'union (je leur disais) d'aller voir le petit robert hein et malheureusement / ils avaient droit à 10 jours gratuits en fait donc je leur ai conseillé de pour l'examen de s'inscrire 10 jours avant pour qu'ils aient à l'examen parce que l'examen on l'a fait en labo aussi donc chacun avait son ordinateur donc j'leur ai vraiment dit que moi je comme référence c'était le petit robert donc on a beaucoup utilisé le dictionnaire en ligne / ils avaient droit à tout monolingue unilingue bilingue / tout ce qu'ils voulaient mais ils ont pas eux en classe utilisé les fonctions de / de commentaire parce qu'en fait ils faisaient la traduction ils me l'envoyaient ce qu'ils faisaient par contre c'était qu'au fur et à mesure de la traduction ils surlignaient les passages où ils avaient des doutes pour y revenir après / voilà enfin pour avancer hein pour avancer dans la traduction parce que il faut qu'ils apprennent à traduire dans un temps limité donc et quand ils avaient un doute ils surlignaient et après ils y revenaient à la fin ils réfléchissaient calmement

didYH Tu passais un peu derrière eux tu

Enstrad3l2 Oui

didYH Tu voyais un peu ce qu'ils

Enstrad3l2 toujours

didYH Faisaient

Enstrad3l2 Oui dans les commentaires je les faisais au fur et à mesure oralement quand c'était en classe ouais

didYH D'accord et donc tu observais que ils avaient quand même une activité

Enstrad3l2 Ah oui non ils avaient toujours trois quatre fenêtres ouvertes

didYH D'accord

Enstrad3l2 C'était très non non mais ils savent très bien utiliser tout ça oui ils sont très bien formés déjà

didYH Et à ton avis d'une façon très générale quelle idée tu te fais euh un petit peu a priori et a posteriori puisque c'est la première fois que tu fais un cours de traduction à ton avis quelles sont les compétences quel est quel serait le profil d'un bon traducteur d'un étudiant qui serait euh compétent

Enstrad3l2 qui sache utiliser toutes ces ressources et heureusement que ça change ici parce que moi à l'époque les examens de traduction ils étaient donc sur table avec euh on avait droit à un dictionnaire / et dans ce cas là c'était le dictionnaire de langue d'arrivée / pour moi ça servait à rien parce que (rires) quand j'avais des traductions ici de l'italien au français moi j'avais plutôt besoin du dictionnaire non ? De de du Zingarelli et pas du Petit Robert et non on était vraiment très limités il y a quelques années pour les examens de traduction donc c'est c'était sur table avec un dictionnaire de la langue d'arrivée avec à la limite un dictionnaire de synonymes donc voilà et / et après je me suis rendue compte très vite en rentrant sur le marché du travail que que c'est pas comme ça qu'on travaille donc on utilise vraiment le support informatique parce que de toute façon tout va très vite enfin on doit on a des temps limités des livraisons qui sont toujours au lendemain on peut pas se il faut vraiment aller très vite apprendre à manier tous les outils parallèlement euh / et très vite et même même la version papier d'un dictionnaire enfin je sais pas s'il y a encore des traducteurs qui ouvrent leur dictionnaire papier on a même pas le temps de de c'est pas possible / donc voilà enfin / donc qu'ils sachent déjà comment ça se passe dans le monde du travail c'est pour ça que j'ai eu de la chance parce qu'ils étaient c'était un petit groupe d'avoir pendant le cours la le labo mais aussi à l'examen je voulais les évaluer dans ces conditions là comme après ça se fait dans le monde du travail donc que ce soit le plus authentique possible

didYH Et donc ben ce c'est le ouais c'est une question qui s'ajoute un petit peu donc euh est-ce que tu à ton avis il y a une différence entre traduction papier euh hormis le dictionnaire entre traduction papier et traduction sur traitement de texte ?

Enstrad3l2 Comment ça entre traduction papier écrire sur

didYH Oui écrire sans utiliser l'ordinateur c'est à dire traduire sans utiliser l'ordinateur

Enstrad3l2 Oui mais avec quel support ?

didYH Avec des dictionnaires avec /

Enstrad3l2 Donc euh en oubliant l'informatique ?

didYH Oui oui traduction comme ça pouvait se faire il y a 10-15 ans et traduction avec l'ordinateur qu'est-ce qui change de l'un à l'autre à ton avis ?

Enstrad3l2 Ben oui le pro oui mais tout change oui déjà les compétences même linguistiques hein c'est clair que le traducteur il y a quelques années c'était enfin chapeau quoi ! (rires) non non enfin c'est clair que maintenant il y a peut-être un bagage linguistique etc je sais pas moi moins vaste qu'avant maintenant je sais pas on on apprend à se débrouiller en fait c'est plus ça je pense / on est très bon pour rechercher euh non l'information qui nous manque que ce soit lexical ou etc mais c'est vrai qu'on est pas du tout à la hauteur des traducteurs / d'antan

didYH Ben justement

Enstrad3l2 Il y a un problème de mais c'est parce qu'il y a un problème de temps aujourd'hui donc je sais pas avant mais on a oui non c'est tout va trop vite et puis c'est tout est de plus en plus enfin je sais pas les techniques avancent très vite donc on a vraiment besoin de ces supports qu'il y a sur Internet

didYH Ça je sais pas moi non plus...si les rythmes ont changé les rythmes de travail aussi en milieu professionnel

Enstrad3l2 Ça je sais pas je sais pas comment en traduction on travaillait il y a vingt ans ou trente ans mais

didYH Ça devait être

Enstrad3l2 Aujourd'hui c'est impensable de travailler sans l'outil informatique

didYH Justement **** il a fait faire une une traduction papier à ses étudiants

Enstrad3l2 Il a essayé hein

didYH Pour justement qu'ils comparent un peu les deux et il a eu comme retour des étudiants enfin certains étudiants pas tous qui disaient que en version papier ils avaient un rapport peut-être plus profond à à la langue euh c'est à dire qu'ils soupesaient davantage les mots euh qu'il y avait peut-être moins de superficialité avec une version p papier et que la rapidité entraînait / tu es d'accord avec ça ?

Enstrad3l2 Ah oui d'accord tout à fait

didYH Oui ?

Enstrad3l2 Oui oui ah c'est intéressant hum effectivement

didYH Oui oui les étudiants ont un enfin ils aiment les technologies mais ils ont quand même un recul critique euh par rapport à ces outils là.

Enstrad3l2 Hum hum hum (acquiescement) mais en même temps moi je j'ai eu à l'examen là j'ai corrigé les examens de troisième année deuxième année deuxième langue j'étais vraiment très satisfaite de leurs résultats enfin je trouve que ils se sont vraiment ils se sont bien débrouillés et ils ont su chercher l'information là où il fallait avec l'outil informatique et je suis pas sûr que j'aurais eu les mêmes résultats avec la version papier seulement et je sais pas on travaille comme ça aujourd'hui donc c'est comme ça que je voulais les évaluer donc même si je répète je je vraiment je respecte les traducteurs d'antan parce que c'était vraiment enfin des ils maîtrisaient extrêmement bien la langue et aujourd'hui c'est très rare.

didYH Alors tu me disais que tu avais travaillé sur le tourisme euh quels documents tu as utilisé précisément ? des brochures ? Des

Enstrad3l2 Non j'ai si oui enfin si c'est des brochures enfin c'est un peu spécial c'était un petit coffret avec à l'intérieur il y avait dix dix mini brochures des petits livrets en fait c'était sur Bologne en fait c'était ça avait été créé pour je crois l'an deux mille quand Bologne avait été capitale de la culture j'me souviens plus exactement et donc j'avais des petits livrets comme ça donc voilà on a travaillé sur Bologne en particulier sur la ville de Bologne donc c'était quand même quelque chose de concret qu'ils connaissent et puis s'ils savaient des doutes ils pouvaient aller à Bologne et voir de quoi on parlait (rires) ouais je sais pas ça a coupé ?

didYH Non non c'est bon ça va ça a pas coupé

Enstrad3l2 Donc beaucoup de descriptions de sites touristiques de la piazza Maggiore à la piazza Santo Stefano et de et puis c'est vrai que ils savaient pas toujours de quoi on parlait

	j'ai été surprise de savoir de voir que beaucoup de d'étudiants me n'étaient jamais venus à Bologne alors que c'est pas très loin donc c'est vrai qu'il y avait toute une description sur la piazza Santo Stefano et ils comprenaient pas trop et donc grâce à l'outil informatique ils ont pu voir des photos hein je les encouragés même aller à voir des photos pas seulement des textes parallèles pour qu'ils comprennent bien de quoi on parle
didYH	Vous êtes allés sur Google image
Enstrad3l2	Ouais voilà hum
didYH	Ben une dernière question et puis je pense qu'on aura fini hum si tu as le même cours l'an prochain est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais ajouter si le temps /
Enstrad3l2	Ben je voudrais
didYH	Te le permets
Enstrad3l2	Moi je voudrais revenir sur ce que j'avais pensé au départ donc qu'il y ait plus de discussion en classe enfin autour de deux trois textes sélectionnés et voilà que / et pas seulement enfin ce qui est disons devenu la moitié du cours où je devais vraiment aller les secouer pour qu'ils comprennent que je on était plus là à corriger les fautes d'orthographe et de de langue de grammaire on devait vraiment passer à l'étape suivante une vraie réflexion linguistique sur les techniques de traductions etc donc j'espère pouvoir revenir à ça mais bon ça dépend après de l'année du niveau de langue
didYH	Ça ça devait pas être évident ce euh cet écart entre ben les attentes formelles et les di les problèmes formels et le niveau supérieur du sens qui est peut-être plus motivant mais où il y a moins de compétence derrière pour pouvoir effectivement il doit y avoir une certaine frustration même pour eux j'imagine
Enstrad3l2	Non mais ils ont bien compris après enfin j'ai vu des progrès énormes vers la fin donc
didYH	Sur euh un basculement vers le sens
Enstrad3l2	hum (acquiscement)
didYH	Vers la capacité à /
Enstrad3l2	Ah oui
didYH	Saisir les nuances
Enstrad3l2	Oui et puis c'est marrant parce que j'ai traduit enfin je leur ai donné un texte qui tirait plutôt sur le poétique et c'est vraiment ce qu'ils ont le mieux traduit
didYH	Ah oui ?
Enstrad3l2	Oui donc vraiment j'ai vu de belles compétences même au niveau stylistique les textes qui les motivaient c'était oui ils se débrouillaient vraiment pas mal et là c'est vrai que pour le poétique finalement le support informatique servait pas tant que ça donc après ça dépend du type de texte mais et puis c'était vraiment un petit groupe donc je me suis sentie presque obligée de de les suivre un à un donc de vraiment lire tous leurs textes corriger toutes leurs traductions / voilà je trouvais ça normal aussi et puis ils sont en dernière année donc avant de quitter l'école qu'ils se rendent compte vraiment de leur niveau
didYH	Alors globalement tu en tires quelque chose de positif /
Enstrad3l2	Ah oui non non vraiment
didYH	Le seul truc si je résume bien c'est que tu aimerais pouvoir faire plus mais effectivement
Enstrad3l2	Ouais j'ai été freinée en fait mais j'ai bien fait de le faire puisqu'enfin il y a eu des

progrès il y a eu ils ont eu vraiment une vraie conscience de la langue de voilà beaucoup moins de superficialité / Voilà

didYH D'accord merci ***

Annexe 30: entretien - enstrad3l1

Participante : Enseignante de traduction Langue française 3ème année première langue
Objet : bilan rétrospectif concernant les activités proposées sur Moodle pour le renforcement des compétences de traduction.
Modalité : conversation distante via le logiciel de discussion à distance skype du fait d'une contrainte spatio temporelle : la participante habite à Florence et peut difficilement se déplacer au moment de l'entretien.

didYH	nous sommes le 06 juin 2011, et nous allons interroger *** qui a participé à mon projet de recherche pour le volet traduction, voilà alors merci de ta disponibilité / tout d'abord une première question est-ce enfin plutôt une question est-ce que tu pourrais me parler un peu du cours de manière générale sans parler de Moodle de la situation d'enseignement des contraintes que tu avais et un petit peu des étudiants aussi.
Enstrad3l1	Donc c'étaient des étudiants d'abord ils étaient 50 c'était donc un grand groupe des étudiants en troisième année première langue donc un niveau relativement avancé ou en tout cas qui devait avoir un groupe qui devait avoir à la fin du du cours euh des bonnes bases de traduction vers le français de l'italien vers le français alors donc j'avais choisi de travailler sur l'entreprise donc le domaine de l'entreprise donc c'est à dire tous les types de texte qu'on est amené à traduire au service des entreprises donc des avis des lettres des présentations de l'entreprise et des présentations de produits souvent publiés sur Internet euh // par des euh des textes touristiques puisqu'en Italie le tourisme c'est aussi une entreprise parfois aussi quelques petits textes enfin des des de brefs passages à caractère plutôt juridique / voilà /
didYH	D'accord
Enstrad3l1	J'ai répondu à ta question ?
didYH	Oui oui d'accord tu as répondu à ma question pas de soucis / hum alors est-ce que tu peux m'expliquer donc ce que tu as fait sur Moodle pour tes étudiants ? Comment ça fonctionnait entre euh le présentiel et ce que tu leur donnais à la maison ?
Enstrad3l1	Alors donc l'idée était de fonctionner comme une espèce d'agence de traduction avec un project manager qui était moi donc et les étudiants des traducteurs et des réviseurs donc on a travaillé à partir donc de macro thèmes comme par exemple avis lettres euh / présentations de de d'entreprises et de produits etc et donc je postais les textes à traduire avec des consignes donc c'est à dire voilà autant de mots autant de de pages à traduire pour telle jour telle heure c'était toujours évidemment le lundi veille du cours à midi ou midi trente enfin bon jl'eur imposais vraiment des des des délais comme dans une situation professionnelle réelle parfois aussi ils avaient des instructions qui étaient données données par le client euh imaginaire dans ce cas ci comme par exemple euh / tout ce qui était en majuscule laisser en majuscule ou euh pour certains produits que nous avons traduits des produits cosmétiques notamment de mettre la majuscule au nom de produit et de mettre le principe actif euh en majuscule enfin bon bref de des contraintes qui sont liées parfois au domaine de l'entreprise et qui sont parfois liés simplement à l'idée du client c'est pas toujours logique mais on est obligés de respecter donc les étudiants postaient la traduction et ensuite en classe en cours bien souvent on comparait deux traductions donc j'avais deux traducteurs qui postaient chacun leur version française du texte italien on comparait les deux versions et puis on tachait en fait de faire une version consolidée donc en prenant ce qui était bon à gauche et à droite et en corrigeant ce qui n'était euh ce qui n'était pas acceptable dans l'un ou dans l'autre texte ensuite pour la semaine d'après j'avais un réviseur qui sur la base de tout ce qui avait été dit pendant le cours euh faisaient donc une version consolidée et donc je postais aussi bien les deux traductions que nous avions comparées que la révision qu'avait faite donc le réviseur qu'une version définitive

puisque je mettais encore mon grain de sel dans euh dans la révision

didYH D'accord et alors ben justement qu'est-ce que tu as euh observé sur le plan des traductions qui étaient faites des traductions et révisions sur tout ce qui était fait à la maison ? Qu'est-ce que quel bilan tu tires de ce que de ce qu'ont fait les étudiants avec ce que tu leur as proposé ?

Enstrad3l1 Ben moi j'ai été assez contente de des étudiants et de enfin de la manière dont ils ont travaillé j'ai vu qu'ils ne faisaient pas mal de recherche notamment sur Google puisque je leur ai expliqué sinon comment est-ce qu'on pouvait s'assurer qu'un qu'une expression un terme ou quoi que ce soit d'autre était donc euh utilisé effectivement en français ils se sont aussi pas mal documentés chaque fois que il y avait nécessité donc de se documenter sur le thème qu'ils étaient en train de traduire c'est ça que tu veux savoir ?

didYH Oui oui oui

Enstrad3l1 Hein Yannick je suis pas en train de déborder complètement ? / Voilà enfin / j'ai vu aussi que ce qui avait été dit en classe ça avait été mis en application euh dans les traductions suivantes je leur ai j'ai tâché de mettre en évidence une une série de problèmes de traduction enfin hum l'ABC de la traduction de l'italien en français et et j'ai vu que comme par exemple la traduction de « proprio » ou que sais-je encore ? La traduction de « apposito » ou bien la traduction de « stesso » enfin toute une série de de petits mots qui sont parfois plus des intercalaires qu'autre chose qui posent problème quand il faut les rendre en français certains on les élimine complètement d'autres il faut les rendre dans certains contextes par un mot dans d'autres par d'autres et j'ai vu que tout ça avait été mis en application au fur et à mesure que le semestre passait je je retrouvais toutes ce solutions dans leurs traductions

didYH D'accord donc en fait il y a / tu fais tu tu arrives à mettre en relation leurs facultés méthodologiques et euh une certaine forme de réussite sur le plan de la manipulation linguistique ?

Enstrad3l1 Oui oui tout à fait tout à fait enfin je évidemment ça dépendait toujours un peu d'un traducteur à l'autre puis bon tu sais que on a après créé les groupes et puis donc c'était deux étudiants qui travaillaient à la tra à une même traduction et deux groupes me postaient donc leur leur version française qu'on mettait après donc (interruption-arrêt connexion internet)

La réussite on va dire des étudiants étaient un facteur de de

didYH Oui

Enstrad3l1 venait donc de deux facteurs d'une part ce qu'ils avaient appris en classe et d'autre part ce qu'ils avaient appris à chercher sur le net il me semble que c 'était ça ta question

didYH Oui oui et donc du coup oui la réponse c'était

Enstrad3l1 C'était oui enfin ils je je quand ça a coupé je voulais justement dire donc j'étais en train de dire que après on avait instauré les groupes et que / t'es en train d'enregistrer ?

didYH Oui oui oui oui oui

Enstrad3l1 On avait instauré les groupes et que euh / évidemment ça avait enfin après ils ont travaillé même à deux donc ils étaient à deux à réfléchir sur le même euh sur le même texte qu'il y avait donc un échange d'idées entre entre un étudiant et l'autre étudiant et je ne sais pas si c'est le hasard ou si c'est vraiment le fait que euh ils avaient vraiment appris à se débrouiller tout seul et à aller chercher les informations au bon endroit mais sur la fin j'ai vraiment eu de très bons résultats dans les traductions j'avais vraiment des traductions où ils ne restaient il restait des imperfections des italianismes

comme il est normal je pense qu'il en reste je pense que même euh n'importe quel traducteur italophone qui traduit régulièrement vers le français doit être revu par un francophone et j'avais vraiment j'ai vraiment eu de très résultats sur la fin

didYH D'accord et d'une manière générale ben tu ce que tu as perçu de la part de ces de tes étudiants c'est une certaine satisfaction ils ont ils étaient ils étaient contents du cours tel que tu l'avais structuré de de l'activité sur moodle que

Enstrad3l1 Moi il me semble enfin je v'veux dire on va mesurer en quant en quantité de présences on va dire euh j'avais toujours un auditoire qui était un auditoire à mon avis bien belge enfin bon tu m'as compris une salle de cours qui était toujours bien pleine hein alors je est-ce que c'est le fait que euh que la euh / la la participation est obligatoire ou qu'ils sont obligés de suivre les cours ou est-ce le fait que ils étaient contents enfin moi j'ai trouvé qu'il y avait toujours beaucoup de répondant de réaction d'interactions beaucoup d'étudiants qui posaient des questions qui proposaient leur solution donc une grande attention de la part des étudiants même si tu l'as vu ils sont parfois un peu dissipés mais à 50 c'est plus que normal

didYH hum hum et à ton avis est-ce que le fait d'utiliser l'ordinateur en classe ça leur permettait de se concentrer davantage ben sur l'identification de problèmes la résolution de problèmes euh ce genre de stratégie qui justement normalement pour la production écrite pour la partie langue normalement est assez efficace

Enstrad3l1 Mais moi je enfin je vais y répondre à mon avis un peu différemment de ce que tu t'attends mais moi je considère que aujourd'hui au XXIème siècle donner un cours de traduction sans avoir un ordinateur c'est pas possible

didYH Hum hum

Enstrad3l1 Parce que c'est la réalité du traducteur d'être allé se documenter sur le net comprendre de quoi on parle être capable ensuite de trouver l'équivalent d'une manière ou d'une autre on doit le trouver enfin on est plus du temps des bibliothèques ou le traducteur était un un rat de bibliothèque et il mettait chais pas moi euh tois semaines à traduire à traduire trois lignes parce qu'il fallait faire des recherches dans dans des livres enfin aujourd'hui un traducteur traduit principalement à la maison à l'aide à l'aide du net évidemment il y a à boire et à manger sur le net mais un bon traducteur sait où aller chercher les informations sait euh s'il peut avoir confiance en tel ou tel site et c'est ça qu'il était important surtout de leur montrer.

didYH Hum hum et sur le plan

Enstrad3l1 ça répond à ta question ?

didYH Oui oui tout à fait mais sur le plan du traitement de texte par exemple on il y a forcément des des différences entre écrire un brouillon papier et écrire directement sur l'ordinateur avec peut-être une tendance à éditer en même temps qu'on écrit

Enstrad3l1 Hum hum mais euh de nouveau je ne compr je ne pourrai pas concevoir aujourd'hui qu'un traducteur traduise sur papier et puis ça me semblait logique de leur imposer de travailler avec le traitement de texte et je pense que ces étudiants qui sont quand même issus d'une autre génération que la nôtre euh n'auraient jamais imaginé de traduire sur papier je pense que ils ont tous été spontanément euh sur euh sur word ou quelque autre sur quelque autre traitement de texte que ce soit enfin je pense que ça aurait été spontané de toute façon si je leur avait dit enfin moi même quand j'ai étudié la traduction au bout d'un moment j'ai abandonné le papier et je la faisais sur un traitement de texte et ça fait partie du travail de traduction et ça appart enfin ça fait partie aussi de la langue en général en français on met un espace devant les signes de ponctuation double deux points point virgule point d'exclamation et ça fait partie de la langue malgré tout et ça ce sont des choses qu'ils ont dû apprendre petit à petit

didYH Hum ah oui je voulais te faire réagir aussi parce que euh Léo il a il a demandé à ses

étudiants de réfléchir parce qu'il leur a fait faire aussi une activité en version papier euh il a utilisé Moodle et puis après il leur demandé d'utiliser le papier il leur a demandé ce qu'ils en pensaient les étudiants et certains étudiants ont dit que euh il y avait un rapport quand même quand on était sur le papier il y avait un rapport peut-être moins superficiel euh à la langue aux mots en fait qu'on pesait davantage le sens des mots lorsque on était en version papier qu'est-ce que tu en penses ?

Enstrad3l1 Moi je pense que ce n'est pas vrai parce que de nos jours enfin moi qui suis traductrice moi même je pense pas que je réfléchirais plus parce que je suis en train d'écrire sur un bout de papier je suis en train de faire une traduction je dois la faire sur un fichier électronique parce que je dois livrer sur un fichier électronique ça n'existe absolument plus qu'on livre sur un papier si ce n'est éventuellement une traduction jurée et que tu dois aller faire apostiller ton papier mais tu vas l'imprimer tu vas travailler sur l'ordinateur et je réfléchis euh tout autant que si j'écrivais c'est pas parce que je suis sur l'ordinateur que je n'ouvre pas un dictionnaire papier par exemple si tu étais si tu étais ici tu verrais que en face de mon ordinateur j'ai toute une série de dictionnaire auquel je recours vraiment très régulièrement et je les ai invités les étudiants à consulter ces dictionnaires quelques fois j'en ai apporté en classe et je leur ai montré regardez voilà comment il fonctionne euh voilà ce qu'on aurait pu y trouver donc euh moi franchement je pense pas qu'on réfléchit plus sur du papier que quand on écrit sur un ordinateur et aujourd'hui ce serait vraiment contradictoire parce que en tout cas en matière de de traduction parce que le monde de la traduction c'est enfin c'est devenu un monde virtuel entre guillemets et si on veut être un traducteur de qualité on doit être capable de réfléchir autant devant l'ordinateur que sur une feuille de papier

didYH D'accord et est-ce que as rencontré des problèmes de quelque sorte que ce soit pendant pendant euh ton cours que ce soit sur Moodle ou ou d'autres problèmes ?

Enstrad3l1 Franchement comme ça non il y a rien qui me vient à l'esprit bon euh le gros problème tu le sais c'était le problème de de comment structurer ce cours et donc l'idée des étiquettes a euh m'a bien aidée à résoudre ce problème après non j'ai pas eu de pro les problèmes que j'ai pu avoir c'était par exemple l'étudiant qui m'envoyait le fichier en version .odt au lieu de de l'envoyer en version doc je sais pas si ça peut t'aiguiller dans ta recherche ce genre de

didYH Non mais c'est c'est des problèmes qui sont liés aussi à la professionnalisation parce que les étudiants comme tu me le signalais doivent apprendre à travailler aussi avec ces outils à

Enstrad3l1 Voilà voilà

didYH Mettre les bonnes extensions

Enstrad3l1 Et et quand j'ai reçu des des ce que j'ai reçu par exemple tu l'as vu toi même hein quand on faisait les quand je demandais donc la version révisée je leur demandais d'activer le suivi des modifications pour qu'on puisse garder une trace de la version euh la première version la deuxième version qui est celle de la révision et la troisième version qui est celle définitive et bon comme tu sais comme moi comment fonctionne le suivi des modifications une étudiante qui 'avait pas word sur son PC euh avait donc fait un suivi des modifications à sa mode donc en barrant enfin bon c'était devenu un truc mais i-lli-sible mais vraiment illisible et et j'en ai profité pour euh pour parler pendant quinze minutes euh des contraintes liées à la profession et que euh peut-être qu'au début ils vont commencer à travailler sans word mais qu'à partir du moment où le client leur demande de livrer dans un version enfin bien précise ils doivent se débrouiller pour livrer dans cette version sans quoi ben il y va de leur crédibilité de leur professionalis de leur professiona c'est quoi en français ? Professionalité ? Oui je sais pas (rires) professionnalisme peut-être ?

didYH Oui voilà c'est ça de leur professionnalisme

Enstrad3l1 Voilà et et donc voilà ça ce sont les problèmes que j'ai pu rencontrer donc des euh des fichiers qui m'ont été livrés dans des formats qui n'étaient pas celui que j'avais demandé ou bien elle m'avait livré je pense qu'elle m'avait livré un je sais plus si elle m'avait livré un word ou un odt enfin bref elle avait pas le suivi des modifications et ça avait donné un truc illisible donc finalement ça m'a fait perdre un temps bête pour faire la version définitive de ce de cette traduction et voilà je leur ai expliqué euh il elle n'avait pas d'excuse cette étudiante elle n'avait pas d'excuse d'autant plus que l'école dispose d'ordinateurs euh que les étudiants peuvent utiliser et que donc voilà elle était censée pour cette révision trouver un ordinateur d'où elle aurait pu donc ma livrer sa révision en version doc avec le suivi des modifications comme demandé

didYH Enfin tu peux même le faire avec open office parce que

Enstrad3l1 Je sais pas j'ai pas open office Je veux même pas savoir quelles sont les excuses parce que tu vois euh n'importe quel client tu lui livres un truc qui n'est qui n'est pas conforme à ce qu'il a demandé tu peux lui donner toutes les excuses du monde ça résout pas son problème donc voilà je voulais les responsabiliser aussi justement par rapport à la profession et aux contraintes de la profession

didYH Et alors l'an prochain euh si tu as le même cours peut-être si tu as un cours de traduction même e première année euh pour l(instant ben je crois pas que les contrats ont encore été il y a pas eu pas encore les bando i bandi enfin bref si l'an prochain tu as un cours de traduction est-ce que tu penses faire les choses autrement ajouter des choses modifier des choses ? Partir sur d'autres d'autres idées d'autres activités ?

Enstrad3l1 Alors j'ai pas encore beaucoup réfléchi ça c'est une chose je pense ça dépend du public que tu as parce que par exemple euh si je devais avoir comme ça m 'a été vaguement euh proposé un cours de deuxième année deuxième langue donc un niveau euh beaucoup moins enfin un niveau moins élevé que ceux que j'avais cette année il est clair qu'il faudrait que je pense à des activités euh autres que des activités de traduction enfin comme j'ai fait d'ailleurs cette année j'ai fait quelquefois un ou deux exercices où ils devaient réfléchir à un problème de traduction à une stratégie de traduction pour une préposition ou l'autre ça m'est arrivé de travailler euh là dessus donc euh je pense d'abord que de tout façon mes textes devraient être moins moins difficiles moins difficiles parce que ceux-ci étaient quand même d'un niveau assez euh assez enfin pas toujours évident à traduire même pour un francophone donc figuriamoci pour des italophones donc il faudrait oui enfin je pense je pense que je continuerai à à jouer aux clients et à mettre les étudiants dans un situation dans une vraie euh situation de travail donc en maintenant l'idée de la traduction révision version définitive etc mais bon il faudrait sans doute que je songe à d'autres à des exercices peut-être un peu plus ciblés et à modifier certainement aussi le type de textes que je leur propose enfin mais bon j'ai été relativement satisfaite quand même de l'évolution du cours et des moyens techniques que j'ai utilisés donc bon il faudrait il faudrait y réfléchir plus tard

didYH Est-ce que tu penses qu'il pourrait être utile euh en termes de formation pour les enseignants d'avoir une personne qui puisse euh montrer des fonctionnalités de Moodle particulières euh et d'ouvrir de la sorte des perspectives d'utilisation différente

Enstrad3l1 Oui maintenant bon il faut pas un cours de Moodle qui dure enfin je sais pas tout un semestre mais un petit cours d'une demie-journée ou d'une journée euh qui permette donc de mettre en évidence certaines possibilités que je ne connaissais moi même pas comme par exemple les étiquettes comme le forum etc c'est oui je pense que c'est intéressant oui

didYH D'accord bon je pense qu'on peut s'arrêter là si toi tu vois pas d'autres choses à ajouter

Enstrad3l1 Euh comme ça non j'espère que j'ai répondu à tes questions comme tu le souhaitais

didYH Oh oui oui oui ben tu as répondu parfaitement il y a pas moi enfin c'est c'est toujours un peu le problème avec la recherche c'est que tu dois pas attendre des réponses précises justement parce que si t'attends des réponses précises tu biaises un petit peu la recherche et tu comment dire

Enstrad3l1 La réalité

didYH Oui voilà tu fais en sorte que les gens disent ce que toi tu aimerais bien qu'ils disent du coup non non c'était parfait

Enstrad3l1 Voilà

Annexe 31: transcription - cours TRAD3L1

Pour transcrire les cours filmés, nous avons ajouté des codes de transcription afin de mieux mettre en évidence la dynamique des échanges et des actions.

Légende :

( )	annotations relatives aux mouvements, actions et micro-événements
>	s'adresse à
grp	groupe classe
etdni + n°	étudiant non identifié. Désigne les participants qui interviennent ponctuellement mais dont on ne peut identifier le visage (voix).
eti	étudiant identifié
bin	dans le deuxième cours, étudiant faisant partie du binôme en place au tableau pour diffuser leur travail
enstrad3l1 / enstrad1l1	enseignants participants

Séquence 1 : Transcription du fichier M4H04943.mp4
Brève description : lors d'un cours précédent, que nous avions observé mais que nous n'avions pas filmé) le groupe s'attachait à commenter la traduction d'étudiantes qui se trouvaient au tableau. Dans de la séance que nous transcrivons ci-dessous, c'est l'enseignante qui se trouve au tableau. Il est question dans un premier temps d'un rappel concernant l'évaluation des traductions. L'ordinateur est allumé et branché au vidéoprojecteur. On voit au tableau la grille d'évaluation (cf. annexe 43) que commente l'enseignante.

Enstrad3l1: (regarde son public et ses notes en même temps)	Omission et redondance donc je vous rappelle quand vous avez oublié une partie je ne sais plus où c'était je pense que dans une des révisions que j'ai reçues il y avait toute une partie qui avait disparu / les redondances c'est quand il y avait moyen éventuellement en traduisant en français d'être un peu plus près de ce qu'on va dire / alors une structure et un style clairs donc pas d'ambiguïté dans dans votre texte la ponctuation les conventions typographiques et la cohérence et alors l'application régulière au cours du semestre a été modifiée pour le test en respect des consignes // en respect des consignes et des délais d'accord alors pour ce qui est du respect des délais tout le monde a respecté le délai de hier à mid donc il y a pas de soucis pour le respect des consignes bon je verrai quand je quand j'ouvrirai vos documents / il me semble que quelqu'un me l'a envoyé en rtf par exemple alors ce n'est pas un problème en soi puisque le rtf est un format euh d'échange mais si on vous demande de le de fournir un document un fichier en doc je vois pas pourquoi vous devriez le fournir en rtf d'accord ? / à la limite il vaut mieux fournir un rtf et un doc au cas où le client ne parviendrait pas à ouvrir le doc d'accord ? mais si on vous demande de fournir un fichier point doc vous êtes de priés de fournir un fichier point doc d'accord ? et pas seulement un rtf c'est pas une mauvaise idée de dire je le sauve en rtf comme ça je suis sûr que le client va bien l'ouvrir mais il vous a demandé un doc envoyez-lui un
(Enstrad3l1un peu et souris de la difficulté en regardant les étudiants)	
Enstrad3l1	et en envoyez-lui aussi un rtf par mesure de sécurité d'accord ?

Séquence 2 : Transcription M4H04946.MP4
Brève description : l'enseignante se trouve toujours au bureau. Derrière elle, au tableau se trouve vidéoprojeté la traduction révisée du texte Traduction8.doc (cf. annexes 41 et 42). Il s'agit de la notice d'utilisation d'un produit cutané tonifiant pour le corps. L'enseignante revient sur les rôles et fonctions du réviseur.

Enstrad3l1: (regarde alternativement l'auteur du document et le fichier sur son ordinateur)	Ce doc est est censé être un produit je vais pas dire semi fini mais presque fini hein / toi tu viens finaliser le texte ce qui veut dire que ton texte révisé va retourner au traducteur qui XXX de la traduction ou va retourner à l'agence dans l'agence au sein de l'agence ou quelqu'un s'occupera donc de vérifier tes modifications ou bien le traducteur s'occupera de vérifier tes modifications ça doit être une opération rapide donc si tu oublies encore des des des erreurs qui sont des petites erreurs hein le et la conjonction et sans t c'est pas une c'est pas une grosse erreur c'est une erreur d'inattention mais le réviseur est là justement pour corriger les erreurs d'inattention du traducteur / pour corriger les coquilles et pour éventuellement améliorer la traduction donc si le réviseur laisse lui même une coquille où allons-nous ? d'accord / bon ça c'est un exemple il y aurait d'autre chose à dire ici dans ta révision par exemple kit sensuel tonifiant action choc pour le corps
(enstrad3l1 revient sur le fichier vidéoprojeté et remonte avec la souri vers le titre du document au moyen de l'ascenseur vertical à droite)	
Enstrad3l1	rappelez-vous qu'on l'avait inversé donc kit sensuel tonifiant pour le corps - action choc ok ? donc on avait quand même mis en évidence certaines structures qui n'ont par la suite pas été respectées et donc c'est plutôt gênant on va dire ok ?
(enstrad3l1ferme le fichier)	

Séquence 3 : Transcription du fichier M4H04948.MP4
Situation : cette partie de séance, toujours intégrée à un travail rétrospectif s'appuie sur une autre traduction vidéoprojetée. Le document intitulé « traduction9.ppt » (cf. annexe DVD) relève de la communication interne au sein d'une entreprise.

Enstrad3l1 (regarde alternativement l'auteur du document et le fichier sur son ordinateur)	Hein on est c'est un cours
Enstrad3l1 > (regarde etdni1)	non vedi ?
Etdni1	non si si no
Enstrad3l1	Eh donc on est de toute façon dans une dans un texte qui est censé être un produit fini maintenant d'accord ? puisqu'il y a eu traduction et il y a eu révision alors si dans un produit fini on a encore cette incohérence dans les titres et surtout cette grossière erreur grammaticale c'est un problème
(enstrad3l1 regarde alternativement le public et son écran d'ordinateur portable)	
Enstrad3l1	d'accord ? là le texte là comme ça on peut pas le on peut pas le qualifier de texte de qualité // ok ? et le réviseur qui travaille de cette manière fait perdre du temps au traducteur qui en principe ne devrait que / valider ou ne pas valider

	selon donc ce selon ses idées personnelles selon les recherches qu'il a faites et que le réviseur n'a pas faites le traducteur n'aurait qu'à valider ou ne pas valider les modifications donc c'est un processus après la révision qui doit être rapide / là le texte qui est censé être un produit fini ne va pas permettre au traducteur d'aller rapidement

(enstrad3l1ferme le fichier)

Séquence 4 : Transcription du fichier M4H04950.MP4
Situation : il s'agit d'une autre traduction vidéoprojetée intitulée « traduction10.doc » (cf annexes 38 à 40). La séquence est consacrée à la recherche d'un fichier. Il s'agit du travail fourni par l'étudiant Eti1, qui vient aider l'enseignante à retrouver le fichier sur sa clef en lui indiquant la marche à suivre.

Enstrad3l1 > grp	On abandonne enfin entre guillemets le monde de l'entreprise

(l'enseignante quitte le bureau et se dirige vers la salle. Eti1 vient ensuite au bureau de l'enseignante et insère une clef usb dans son ordinateur ; les esprits se relâchent un peu et le bavardage de fond se fait plus présent. On voit sur l'écran vidéoprojeté qu'Enstrad3l1 lance l'explorateur de son ordinateur pour chercher le fichier. Enstrad3l1 est concentrée sur l'ordinateur tandis que l'étudiant vient au bureau regarde conjointement la manipulation de l'enseignante et la classe. Quelques mots sont échangés inaudibles dans le brouhaha. Eti1 revient sur le clavier et la souris du professeur pour trouver son fichier. L'objet de la manipulation est de trouver la nouvelle version revue de la traduction. Puis enstrad3l1 reprend la main sur l'ordinateur et se fait guider oralement par l'étudiant. On voit sans l'entendre que l'étudiant donne des instructions et que l'enseignante acquiesce. On voit ensuite le mouvement des lèvres de l'enseignante se poursuivre sans que l'on n'entende mais on a l'impression d'un discours à voix haute d'enstrad3l1 pour soi, qui vise à guider les opérations. Parallèlement, eti1 montre quelque chose sur l'écran de l'ordinateur. Le fichier semble avoir été trouvé. Eti1 s'apprête à quitter le bureau puis revient pour montrer de nouveau quelque chose sur l'écran de l'ordinateur il indique encore le chemin en plaçant sa main devant l'écran en direction du point à atteindre)

Séquence 5 : Transcription du fichier M4H04951.MP4
Situation : le discours porte sur la traduction du document vidéoprojeté « Con Faenza la ceramica di ricerca a Maison & Objet ». Le discours reprend le fil amorcé avec la séquence 4 : « on abandonne le monde l'entreprise » (cf. M4H04950)

Enstrad3l1 > grp	On va donc dans le monde du tourisme et euh de l'art / parce qu'en Italie on ne peut absolument pas donc euh négliger le secteur de l'art et du tourisme puisque c'est sans doute le secteur qui fonctionne le mieux / ou en tout cas qui attire énormément de / client d'étrangers // et donc nous on passe à ce sujet //

(Le regard d'enstrad3l1 s'attarde sur le groupe pour fixer l'attention et solliciter l'attention des étudiants après la séquence à vide qui a précédé)

Enstrad3l1 > grp	artistique touristique avec un communiqué de presse donc ici on a un projet qui s'appelle Faenza qui est un projet de la Ceramica

(Enstrad3l1regarde ses notes)

Enstrad3l1 > grp	Faenza - ceramica di ricerca ok ? donc on est dans le monde de la céramique on est dans un monde artistique qui expose chez Maison et Objet vous avez cherché ce qu'était maison et objet ? vous avez ?
Etdni2	c'est une foire qui a
Enstrad3l1 > grp	oui c'est un salon qui se tient ?

etds	à Paris
Enstrad3l1 > grp	voilà donc on va comparer votre version et je ne sais plus qui a travaillé avec qui l'autre groupe pour nous avoir gentiment crédité de textes / je suppose que vous voulez que j'agrandisse un peu ?

(enstrad3l1 manipule les deux versions traduites par les étudiants en charge du travail. Les deux versions visibles sur l'écran de la salle l'un placé en dessous de l'autre; on voit la sélection de texte et son agrandissement)

Enstrad3l1 > grp	comme ça c'est bon ? c'est trop petit encore ?

(simultanément répète la même opération pour le deuxième fichier)

Enstrad3l1 > grp	cosi va bene ?
etds	ancora un po
Enstrad3l1 > grp	ancora un po ?

(enstrad3l1 manipule simultanément sur l'ordinateur et re-sélectionne le texte du dessus pour l'agrandir puis répète l'opération sur le texte du dessous elle regarde de nouveau brièvement le groupe classe et reprend la parole)

Enstrad3l1 > grp	ça va comme ça ?

Séquence 6 : Transcription du fichier M4H04954.MP4
Situation : Il est toujours question de la traduction vidéoprojetée traduction10.doc (Con Faenza la ceramica di ricerca a Maison & Objet).

Enstrad3l1 > grp	Le titre hein le projet ce projet donc Faenza la Ceramica di ricerca qui est devenu céramique de recherche ou innovante hein donc je vous fais remarquer que le premier document n'est pas un document final / je vous remercie de l'avoir quand même proposé c'est pour ça qu'on va trouver parfois plusieurs propositions ce qui est pas plus mal on va pouvoir choisir / donc d'un côté on a céramique de recherche céramique innovante de l'autre côté on a céramique italienne

(etdni amorce une intervention)

(enstrad3l1 l'invite à continuer par la gestuelle)

Enstrad3l1 > etdni	Oui ? il faut ?
Etdni3	il faut comprendre le texte italien parce que moi je sais pas la céramique la ceramica di ricerca

(enstrad3l1 reprend la parole et, par le regard et la gestuelle, invite le groupe classe à répondre à la question de l'étudiante)

Enstrad3l1	alors est-ce que quelqu'un a une idée de ce que c'est la Ceramica di ricerca ?
Etdni4	Moi j'avais pensé à céramique de qualité
Enstrad3l1	céramique de qualité
Etdni4	peut-être un synonyme de céramique artistique
Eti1	ben ouais parce que en fait j'avais lu un euh article italien qui parlait de la céramique de recherche et il y avait
Enstrad3l1	tu avais trouvé ceramica di ricerca ?

Eti1 Ouais ceramica di ricerca et on voyait qu'il y avait par exemple des des scritures euh des portes-fleurs je sais pas

Enstrad3l1 des vases ?

Eti1 des vases

Enstrad3l1 des portes-fleurs* (* ton exprimant la réprobation amusée)

Eti1 (rires)

(rires du groupe classe)

Eti1 bon pas quelque chose de transformationnel mais de original

Enstrad3l1 original alors c'est intéressant ce que tu dis original est-ce que quelqu'un d'autre a // a une idée sur ce que pourrait bien /

Etdni5 moi j'ai cherché un peu

Enstrad3l1 Oui ?

Etdni5 et j'ai trouvé que XXX que ceramica di ricerca synonyme de ricerca innovativa
(enstrad3l1 a quitté le bureau et s'est placée plus près des étudiants au niveau de la travée latérale de la classe côté fenêtre un peu avant le rang où se trouve le groupe qui a réalisé le document commenté collectivement)

Etdni6 Oui c'est vrai mais en français on peut pas dire céramique d'innovation j'ai pas trouvé et donc je pense que ça c'est l'ensemble des des techniques innovantes des nouvelles techniques qui en ce qui concerne la production de céramique et donc c'est pour ça que on n'a pas mis céra (en montrant le fichier projeté à l'écran) disant déjà ceramica di ricerca dans le titre mais on l'a expliqué après parce que sinon le titre serait

Enstrad3l1 c'est vous qui avez fait la version céramique italienne c'est ça ?

(Etdni5 et 6 acquiescent de la tête)

Enstrad3l1 oui alors en fait quand on parle de di ricerca dans le mode artistique c'est comme vous l'avez enfin c'est comme **** l'a souligné maintenant c'est comme c'est vraiment l'idée qu'il y a une recherche du côté de l'innovation l'innovation des matériaux l'innovation des formes etc / donc c'est vraiment la recherche dans le sens de la recherche l'artiste cherche une nouvelle manière d'exploiter la matière

(Enstrad3l1regarde l'ensemble de la classe en diagonale et s'exprime pour appuyer son discours avec des gestes des bras et de la main)

Enstrad3l1 > grp c'est vraiment ça ok ? c'est vraiment l'idée d'innovation l'idée de recherche tout comme les chercheurs je sais pas en milieu scientifique cherche le nouveau vaccin pour battre telle maladie tel virus etc / ici dans ce cas-ci l'artiste cherche de nouvelles techniques on va dire de nouveaux matériaux de nouvelles techniques donc c'est vraiment l'idée d'innover / de ça peut être dans la technique ça peut être dans les matériaux ça peut être dans les formes dans les couleurs dans tout ce que vous voulez ok ? / alors céramique de recherche vous avez essayé vous l'avez trouvée vous n'avez pas trouvé vous n'avez pas pensé à le / ?

(silence de trois-quatre secondes)

Eti1 c'est très difficile de trouver quelque chose pour ricerca en italien

(Enstrad3l1 se redirige au bureau)

Enstrad3l1 en tout cas dans le monde artistique on parle souvent de la recherche d'un

artiste

(Enstrad3l1 se remet devant l'ordinateur et reprend la souris en main)

Enstrad3l1 on va voir ce que ça donne on va comparer l'italien avec le français (enstrad3l1saisit simultanément quelque chose sur le clavier et ouvre le moteur de recherche google que l'on voit apparaître sur l'écran collectif)

Séquence 7 : Transcription du fichier M4H04955.MP4
Situation : la séance porte toujours sur la traduction du texte intitulé « Con Faenza la ceramica di ricerca a Maison & Objet ». On voit à l'écran les paramètres de recherche avancée de Google. Enstrad3l1 sélectionne « Italia » dans la rubrique Paese. La recherche porte sur les mots clefs "ceramica di ricerca"

Enstrad3l1 > grp	Dans les pages italiennes dans les pages italiennes on a quand même 352 000 résultats c'est quand même pas mal
Etdni1	oui mais il faut il faut bien regarder parce que eh
Enstrad3l1 > grp	pour regarder de quoi il s'agit c'est ça que tu veux dire ça tout à fait mais quand on regarde le début dedicato all'arte ceramica di ricerca siamo in Umbria con quella parte della ceramica comunque

(suit un brouhaha qui rend inaudible la suite en italien)

Etdni7	è a Faenza la patria della ceramic
Etni8	tu vai di la Faenza

(un brouhaha plus fort empêche d'entendre mais Eti1 adresse à un groupe d'étudiant à sa droite le signe gestuel signifiant "qu'est-ce que tu racontes ? »)

(suite à ce mouvement d'agitation et de dispersion Enstrad3l1 demande de revenir au calme)

Enstrad3l1	abbiamo una collezione iniziale dipinta che comprende oggi una sezione di ceramica di ricerca contemporanea ecco è importante magari questo "contemporenea" perché rinvia all'idea che si tratta di ceramica attuale di cioè di innovante l'enseignante lit dedicandosi all'arte ceramica di ricerca che è questo di prima Luca Leandri ceramista scultore fra i protagonisti del nuovo panorama della ceramica di ricerca in italia comunque a parte che qua dicono 45200 risultati tre pagine questa mi la devono spiegare

Annexe 32: transcription - cours TRAD1L1

Séquence 1 : Transcription du fichier M4H05009.mp4
Situation : Les étudiantes auteures de la traduction du document intitulé « BIT Turista cinèse » (cf. annexes 33 à 35). Les deux représentants des binômes (groupe B et groupe D) sont au bureau de l'enseignant et diffusent leur version traduite en français ainsi que la version traduite d'un deuxième groupe (les deux version apparaissent l'une sous l'autre). Il s'agit de documents au format word annotés pendant le cours au moyen des fonctions « commentaires » et « modification » du traitement de texte. L'enseignant se tient débout situé entre deux rangées et anime le travail du groupe au tableau et du groupe collectif. Quelques étudiants du groupe collectif ont devant eux le même document sur l'écran de leur ordinateur.

Enstrad1l1 (lit) > grp	« Le chinois lambda moyen économise sur l'hôtel et mange rarement dans les restaurants considérés comme hostiles » / non non questo "hostile" c'est très fort come ostili est-ce que vous garderiez hostiles ?

(Enstrad1l1 laisse deux ou trois secondes aux étudiants pour répondre)

Enstrad1l1 > grp	non il termine in italiano è fortissimo / i ristoranti sono ostili poi usa indiferenti alle esigenze

(moment de flottement : les étudiants semblent chercher le document sur leur ordinateur)

Enstrad1l1 > bin	hostili vous le garderiez ? /
Enstrad1l1 > grp	vous l'avez gardé les autres ?
Enstrad1l1 > Etdni1	qu'est-ce que t'as mis ?
Etdni1	indifférents
Enstrad1l1	Indifférents //
Enstrad1l1 > grp	mais questo mais l'idée / quelle est l'attitude de cet européen de cet occidental devant le client chinois qui se présente dans son restaurant dans son hôtel ?
Etdni2	non è rispettoso
Enstrad1l1 > grp	Eh il y a un manque de respect alors entre le manque de respect et l'hostilité il y a quand même il y a une marge euh mais par exemple parce qu'au style on dirait une espèce d'apartheid là c'est très fort tout au plus qu'est-ce que vous auriez pu faire ? comme traducteurs vous auriez un petit stratagème pour atténuer le sens à la lettre du mot qu'est-ce que vous auriez pu mettre comme traducteurs comme avec les ressources graphiques
Etdni3	des guillemets
Enstrad1l1 > Etdni3	des guillemets bien ! avec des guillemets on aurait pu atténuer le hostile c'est très fort mais le sens est un peu dans cette direction alors /
Enstrad1l1 > bin1	prova mettere ostile entre guillemets
Enstrad1l1 > bin1	perché si è troppo si troppo forte attenueare

(l'étudiante au pc ajoute dans la bulle de commentaire « troppo forte attenuare con virgolete »)

Enstrad1l1 > grp	sinon vous auriez pu mettre faire utiliser un autre stratagème en invertissant l'ordre des mots qu'est-ce que vous auriez pu obtenir ? considéré comme indifférents
Enstrad1l1 > bin	mettez le dans l'ordre « comme indifférents »
Bin2	voire

Enstrad111 > bin2 « voire » brava voire hostile allora si il y a un crescendo alors là ça fonctionnerait bien

(bin2 sourit à enstrad111)

Enstrad111 > bin1 alors metteci questa costruzione qui ou "indifférents" metteteci slash

(bin1 manipule le fichier sous la dictée de enstrad111)

Enstrad111 > bin1 devant indifférents et metteteci questa costruzione "considérés comme indifférents voire hostile non non riprendi « indifférents », « indifférents » scrivi (l'étudiante s'exécute) virgola voire con la e finale perché a dirittura per non dire alors là il y a un crescendo alors là ça fonctionne parce ce que tu sinon là tu c'est comme ce qu'il y avait tout à l'heure pour des raisons de logique on va ici du plus faible vers le plus fort ou tout à l'heure on avait du général au particulier "indifférents voire hostiles" alors mettici una nota perché potremmo mettere questa costruzione « considérés comme indifférents voire hostile »?

(Bin1 copie colle le segment dans la bulle de commentaires)

Enstrad111 > grp c'est pour mettre plus en évidence cette attitude

(Bin1 écrit dans le commentaire « per evidenziare l'attitudine »)

Enstrad111 > grp cette attitude comment ? qualifiez-la vous

Etdni4 méfiance

Enstrad111 > grp méfiance il y a de la méfiance mais il y a plus que de la méfiance ce n'est pas de l'hostilité // pour mettre en évidence cette attitude comment on peut l'appeler cette attitude ?

(plusieurs voix d'étudiants s'élèvent pour proposer des qualificatifs que l'on ne parvient pas à identifier dans le brouhaha)

Enstrad111 > grp l'attitude de méfiance mais alors de méfiance et même de gène parce qu'il y a gène enfin à voir ce ce ce type de touriste dans son restaurant ou hôtel c'est une sacrée difficulté c'est comme ce qui se passait avec les chiens il y a quelques années

Enstrad111 > bin1 metti in evidenza il fastidio virgola la gêne cosi imparate la parola e sapete che è feminile l'imbarazzo la gène non

(Bin1 saisit sous la dictée)

Enstrad111 > bin1 reprend mettici l'accento circonflesso perché ci sono i geni quelli che si fanno radrezzare i cappeli quando meno ti l'aspetti e circonflesso

(Bin1 veut saisir sous la dictée mais se trouve obligée d'aller chercher dans les caractère spéciaux du logiciel)

Enstrad111 > bin1 vai inserisci simbolo

(Bin1 ne trouve pas l'accent dans la liste des caractères spéciaux)

Enstrad111 > bin1 va bene lo fai dopo

Enstrad111 > grp la gène etc aux exigences euh orientales alors qu'il il //

(quelques étudiants dans la salle semblent vouloir intervenir mais enstrad111 ne les entend pas)

Enstrad111 (lit) « alors qu'il est prêt à beaucoup dépenser afin d'ajouter des étapes célèbres à ses vacances »

Enstrad111 > grp ça fonctionne ça peut être correct pour la première version // l'autre version

Enstrad111 (lit) « en outre il peut visiter ses villes et ses magasins qui sont devenus les

	icônes/symboles internationales/internationaux de la mode »
Enstrad1l1 > grp	est-ce que vous garderiez tous le démonstratif "ces" ? / peut-être c'est mieux de mettre les villes et les magasins (XXX) sotto (ref fichier placé en dessous) avevano messo "boutiques" c'est la même chose ? qu'est-ce qu'on va garder ? qu'est-ce qu' est-ce qu'on va mettre magasins ou boutiques ? sotto mi sembra che fosse "boutiques" si // et les boutiques in italiano parla di
(Enstrad1l1 cherche dans la version italienne dont il a une version papier avec lui)	

Séquence 2 : Transcription du fichier M4H05010.mp4
Situation : le discours fait suite à la séquence précédente (la coupure est due au montage)

Enstrad1l1 (lit) grp	« Ils veulent aussi visiter Les villes et Les boutiques devenues les icônes internationales de la mode »
Enstrad1l1 > grp	est-ce qu'on va garder les icônes ? icônes ? en dessous aussi on avait mis icône ? est-ce que là on aurait pu mettre autre chose ?
(intervention inaudible d'Etdni5)	
Enstrad1l1 > grp	hein ? symboles il a dit symbole
Enstrad1l1 > Etdni5	fai ti valere
Etdni6	on peut éliminer "qui sont devenus" ?
Enstrad1l1 > Etdni6	come ?
Etdni6	on peut éliminer qui sont devenus ? boutique virgule symbole international de la mode
Bin1	boutique virgule symbole international de la mode sembra que tutte le boutiques sono symboles de la mode invece magari qui si riferisce solo a un certo tipo di boutique
Enstrad1l1 > grp	gli altri ? dice che togliamo qui sont devenus mettant simplement symbole international ou symboles internationaux de la mode sembra che quasi tutte le boutique e i // luoghi le città sono diventate solo rapprensentano il simbolo tout ça per stare fedele al senso di partenza les autres ?
(on entend plusieurs concialiabules entre étudiants une intervention ressort du brouhaha :	
Etdni7	è uguale !
Etdni8	trait d'union symboles perchè trait d'union ?
Etdni7	è uguale !
Enstrad1l1 > bin1	tu metti virgola pourquoi trait d'union ? trait d'union fai un oppposizione
Etdni9 et 10	c'è les boutiques simbolo c'è // i negozi simbolo
Etdni11	i più importanti
Enstrad1l1 > Etdni11	ah les magasins con la parola più a posta
Etdni11	cosi rimane il senso.

Séquence 3 : Transcription du fichier M4H05013.mp4

Situation : Il s’agit toujours du même document et des mêmes étudiants au tableau

Enstrad111 (lit) grp	il ne mange jamais au restaurant qu'il considère indifférents voire hostiles aux exigences orientales.
Enstrad111 > bin	Perché ci metti / grammaticalement il y a quelque chose à ajuster là hein ? grammaticalement qu'est-ce qui // à mettre au point à revoir
Bin1	perché au restaurant
Enstrad111 > bin1	eh be c'est au singulier après tu mets hostiles au pluriel et indifférent au pluriel il y quelque chose mettila in rosso le due s grammaire
(bin1 suit simultanément les consignes de enstrad111)	
Enstrad111 > bin1	mettili grammaire accord metti grammaire accord
(ajouts de l'étudiante dans la bulle commentaires)	
Enstrad111 > bin1	l'unica cosa che voire l'avevi utilizzato prima se mi non erro quando c'era avevamo questo voire
(bin1 parcourt le fichier à la recherche de cette première occurence de « voire »)	
Enstrad111 > bin1	non era quello sotto
Etdni12	non avevamo cambiato voire hostile aux exigences orientales
(bin1 retrouve l'occurence et la signale en vert)	
Enstrad111 (lit) grp	« de l'autre il ne regarde pas aux dépenses quand il s’agit d’enrichir ses vacances avec des étapes célèbres » / questo "enrichir ses vacances" / dice « pur di aggiungere tappe famose alla vacanza »
Enstrad111 > grp	grammaticalement c'est correct du point de forme ça fonctionne est-ce qu'on pourrait le dire également d'une autre façon ?
Bin2	d'ajouter des étapes
Enstrad111 > grp	perché questo "enrichir ses vacances" perché quello che cosa ? mettetevi nella testa voi dovete sempre entrare nella mente di chi ha scritto ma anche di chi legge quello che voi scriverete or chi ha scritto questo nella sua mente a che cosa pensava imaginate un pochetino quello che voi fate quandio andate in giro per il mondo se andate quando ci andate chi va a Disneyland e torna con 46 ullini
(rires)	
Bin2	è per mostrare agli altri dov'è stato
Enstrad111 > grp	è mostrare ! cioè l'idea di colezione prima non era brutto quel termine collectionner le mot le verbe collectionner parce qu'ici on avait de nouveau le retour du concept il le répétait donc on aurait pu le garder tout à l'heure collectionner euh il s'agit / enrichir ça peut être culturellement pour lui même alors qu'en réalité c'est quelque chose d'ostentatoire parce que qu'est-ce qu'il veut faire qu'est ce qu'il va faire ce petit touriste quand il rentre chez lui ? il va montrer à tout les autres ce qu'il a vu peut-être il n'a rien compris mais il a la preuve qu'il y a été parce qu'aujourd'hui pensate oggi quanta gente pur che non puo permettersi di andare in ferie perché abbia dei problemi economici non puo fare un leasing perche non sa come pagare si chiude in casa scorte per un mese d'agosto si chiude in casa puoi si guarda qualche video su qualche viaggio virtuale e puoi torna in ufficio dove sei stato ? ah si si alle maldive in martinica bello bello ed era chiuso in casa le petit chinois qu'est-ce qu'il fait ? il va montrer aux autres des photos il va montrer des documents qui prouvent qu'il y

	a été effectivement alors questo enrichir par quoi on pourrait le remplacer ?

(propositions inaudibles des étudiants)

Enstrad111 > grp	il s'agit anziché d'enrichir
Etdni13	d'ajouter des étapes célèbres à sa collection de voyages
Enstrad111 > bin1	d'ajouter alors enrichir metti slash d'ajouter des étapes célèbres à sa collection

(l'étudiante saisit en même temps)

Etdni9 et 10	ecco ici on aurait pu le récupérer perché spesso in traduzione un termine non proprio siete tenuti a usarlo in quel posto dove era piazzato nel testo di partenza lo potete piazzare in un altro punto tanto qui qui c'è un fenonomeno eco l'italiano l'aveva messo prima noi non l'avevamo messo lo invece inseriamo a questo punto e qui ci sta forse meglio di prima lo si capisce meglio anche donc ici ça fonctionnait ajouter des étapes célèbres à sa collection

---

Séquence 4 : Transcription des fichiers M4H05014.mp4
Situation : Il s'agit toujours du même document et des mêmes étudiants au tableau

Enstrad111 (lit) > bin1	aucune limite à se dépenses pour visiter les localités les plus célèbres (repète) localités les plus célèbres

(Bin1 écrit « localité » au singulier avec un e en plus : « localitée »)

Enstrad111 (lit) > bin1	et qui représentent et qui représentent
Enstrad111 > bin1	localité mettici una s anzi che due e //cosi
Enstrad111 (lit) > bin1	qui représentent son trophée ou le trophée de ses vacances
Enstrad111 > bin1	metti le trophée pas le "son" lo mettiamo dopo il possessivo
Enstrad111 > grp	trophée c'était peut être ici encore plus une espèce de safari qu'il est en train de faire ce touriste
Enstrad111 > bin1	le trophée due "e" de ses vacances

(Bin1 recourt à la correction orthographique avec un clic droit sur le mot souligné à l'écran)

Séquence 5 : Transcription du fichier M4H05015.mp4
Situation : La situation est la même que pour la séquence précédente, avec la poursuite du travail sur le document « BIT - il turista cinese ». Enstrad111 est situé dans la travée de milieu et opère quelques déplacements latéraux.

Enstrad111 > grp	localités bon ça fonctionnait on continue
Enstrad111 (lit - texte source)	in dieci giorni le ferie annuali in cina corrisponde all (inaudible) in Cina In dieci giorni le ferie annuali in Cina il turista cinese medio atterra a Francoforte e si tuffa in un viaggio-standard: casa di Betthoven e tutta la spilz che elenca
Enstrad111 (lit - version groupe B)	"En dix jours à savoir le congé annuel en Chine"
Enstrad111 > bin2	ensuite la congé annuel c'est au singulier ou c'est en français euh en français
(rires et petit moment de battement)	
Enstrad111 > grp	qu'est-ce que vous dites ?
(intervention inaudible)	
Enstrad111 > Etdni15	guai (it) explique-toi ah chais pas quand le curé sonne les cloches il y a une raison
Etdni16	les congés les jours de congé
Enstrad111 > grp	comment si chiamano le ferie les / congés va bene però on a le congé de maternité au singulier par exemple come gli chiamano questi qui nei pari e pagate ? sono nati in Francia in 36 governo Leon Blum du Front Populaire
(déplacement latéral de enstrad111 sur la travée du milieu)	
Enstrad111 > grp	una settimana dopo la seconda guerra mondiale due settimane di congés payés cinquantotto De Gaulle al potere tre settimane sessantotto quatro settimane attualmente da Mitterand anni ottanta cinque settimane di congés payés in Francia

---

Séquence 6 : Transcription du fichier M4H05020.mp4
Situation : La situation est la même que pour la séquence précédente, avec la poursuite du travail sur le document « BIT - il turista cinese ». Enstrad111 est toujours situé dans la travée de milieu.

Enstrad111 (lit - version groupe B)	En dix jours virgule sur la durée des congés payés des congés payés annuels en Chine
Enstrad111 > grp	e questo così è chiaro
Enstrad111 (lit - version groupe B)	le touriste chinois moyen atterrit
Enstrad111 > grp	allora prima avevamo lambda sarebbe oh be qui lasciamo stare
Enstrad111 > bin2	[le touriste chinois] moyen atterrit à Francfort et se jette dans un voyage standard
Enstrad111 > grp	se jeter on se jette dans le vide en général
(rires)	
Enstrad111 > grp	on se

Etdni17	se lance
Enstrad111 > grp	on se lance se lance parce que jeter c'est du haut vers le bas
Enstrad111 > bin1	qui mettici una nota on se jette du haut vers le bas on se lance c'est en horizontale.

Séquence 6 : Transcription du fichier M4H05021.mp4
Situation : La situation est la même que pour la séquence précédente, avec la poursuite du travail sur le document « BIT - il turista cinese ». Enstrad111 est situé dans la travée de milieu.

Enstrad111 (lit - version groupe B)	"d'abord visite de la maison natale de Beethoven à Bonn et de celle de Marx à Trier ; puis visite de l'établissement Hugo Boss à Metzingen de la chocolaterie Pelicaen à Bruxelles et du Palais Ducal au Luxembourg symbole de richesse"
Enstrad111 > grp	Quel est le symbole de richesse ? il palazzo ducale o tutto quello che abbiamo accanto ?
(on entend de façon très indistincte « il palazzo ducale »)	
Enstrad111 (lit - texte source)	"simbolo di ricchezza e vicino"
(on entend répondre de nouveau il « palazzo ducale »)	
Enstrad111 > grp	bien c'est bien ça veut dire que les ailes du moulin tourne
Enstrad111 > bin2	il palazzo ducale questo vicino non l'hai messo
Enstrad111 > grp	però è necessario metterlo o no ? perché l'ha messo vicino l'italiano second voi ?
Etdni18	che senso ha ? è vicino a
Enstrad111 > Etdni18	i don't know je sais pas
Enstrad111 > grp	simbolo di ricezza e vicino // perché il turista cinese è ciappa e scappa cioè mordi sfuggi bisogna vedere per arrichire la collezione avere il trofeo da mettere in vetrina e puoi via questo vicino forse sarebbe il caso di metterlo hein ! visite du palais ducal au Luxembourg symbole de richesse va benissimo questo vicino però come lo inserite ? tout proche dove lo mettiamo ?
(on peine à distinguer la suggestion "près de" et la suggestion "tout proche")	
Enstrad111 > grp	non tout proche et symbole de richesse alors si tout proche et symbole de richesse potrebbe funzionare
(suit une séquence de propositions diffuses de la part de plusieurs étudiants que l'on ne parvient pas à entendre)	
Enstrad111 > bin1	ah lo puoi aggiungere la o più semplicemente du palais ducal du du palais ducal au luxembourg virgola tout proche et symbole de richesse
(bin1 saisit en même temps et mets "tout proche" en gras)	
Enstrad111 > bin1	alors là tu récupères /
Enstrad111 lit	ensuite plongeon dans le charme des grands magasins et de la Tour Eiffel de Paris des caves du champagne à Bordeaux des casinos de la Côte d'Azur et après visite des champs de lavande en Provence lieu de tournage du feuilleton le plus célèbre en Chine pour finir à la sslmit de Forlì

(rires)

Enstrad111 > grp	allora est-ce que vous mettriez "plongeon" ? c'è questo plongeon in alto della Tour Eiffel il plonge dans la Seine

(rires des étudiants)

Enstrad111 > grp	pauvre touriste ! je sais qu'il est léger mais quand même ensuite est-ce qu'on va mettre plongeon ?

(bin1 met "plongeon" en gras)

Etdni18	immersion
Enstrad111 > grp	immersion" bon on s'immerge quelque part est-ce qu'il y a besoin de mettre ce plongeon ?

(bin1 sélectionne le texte et change la couleur de police de caractère -violet-)

Enstrad111 > grp	ensuite / dans le charme des grands magasins plongeon dans le charme des grands magasins parce que l'autre in italiano dice grandi magazzini et tour Eiffel
Enstrad111 > bin	après vuoi avete tu hai messo voi avete messo gli aggettivi per rinforzare un po dare un po più corso a tutto questo ou sinon ensuite si tu mettais ensuite tout abbiamo visto tutti il programma di viaggio della via Francigena per esempio cosa usavamo come termine quando ci finiva la tappa e si proseguiva allora mettiamo direction on mettait
Enstrad111 (dicte) > bin1	« ensuite direction les grands magasins et la Tour Eiffel »
Enstrad111 > bin1	alors dans le charme mettilo tra parentesi

(bin1 saisit sous la dictée)

Enstrad111 > bin1	e sin rosa perché // ensuite direction les grands magasins et la Tour Eiffel
Enstra111 > grp	se dite a un francese la Tour Eiffel de Paris e lui ti responderà ma un quadro non può essere più quadro di un altro quadro c'est une lapalissade là

Séquence 7 : Transcription du fichier M4H05022.mp4
La situation est la même que pour la séquence précédente, avec la poursuite du travail sur le document « BIT - il turista cinese ». Enstrad111 est toujours situé dans la travée de milieu.

Enstrad111 > grp	Alors qu'est ce qu'on va y mettre et de la Tour Eiffel de Paris
Enstrad111 > bin1	mettilo in rosso ici tu mets
Enstrad111 > grp	qu'est-ce qu'on va mettre
Etdni19	à Paris
Enstrad111 > Etdni19	à Paris d'accord però comment tu justifies non la Tour Eiffel basta tout le monde sait qu'elle est à Paris quand même
Etdni19	Les grands magasins
Enstrad111 > Etdni19	lo sanno tutti che Bertinoro si trovi in Romagna però

(rires des étudiants)

Enstrad111 > grp	des caves est-ce qu'on parle de caves ?

Enstrad111 > bin1	alors de Paris metti una nota in rosso
Enstrad111 > Etdni19	è un evidenza dai la Tour Eiffel è un evidenza est-ce qu'on parle de caves
Enstrad111 > grp	alors un altra cosa voi siete dei traduttori e non delle macchine che traducono ed è questo il vostro grande plus essendo dei traudttori vio avete una certa mente critica una capacità di analisi una capacità di raggionamento e avete una certa cultura allora uno quando parla di champagne a che cosa pensa ? a Dom Pérignon
(séquence inaudible)	
Enstrad111 > grp	però le champagne quel est la terre d'origine du champagne la patrie du champagne ? si on peut l'appeler comme ça maintenant on peut utiliser la patrie / la région de Champagne et la région de Champagne se trouve où ? en Aquitaine ? non
Etdni20	à l'est du
Enstrad111 > grp	ma grand mère a été en Aquitaine et elle m'a dit qu'il y avait du cognac qu'il y avait du bordeaux mais le Champagne elle le buvait quand elle est allé visiter // l'est de la France et parce que l'Aquitaine c'est l'Atlantique allora
Etdni21	prof però forse il de Paris non era riferito soltanto alla torre ma anche ai grande magasin quindi magari per questo c'è stato messo
Etdni22	è stato messo per quello quindi magari si potrebbe fare mettere prima tour eiffel e dopo grands magasins cosi si capisce che non è riferito a
Enstrad111 > Etdni22	no allora potevi fare una cosa semplicemente tenere Paris ma pur spostando
Etdni21 + Etdni22	si a punto
Enstrad111 > bin1	les grands magasins de paris et la Tour Eiffel allora mettilo / ah si c'est bien c'est correct si c'est vrai parce que sinon on perdait un peu le parcours qu'il est en train de faire / mets grands magasins de Paris aggiungilo in verde / de Paris et de la Tour Eiffel abbé non stiamo a metterlo in nota andiamo avanti
Enstrad111 > grp	euh allora est-ce que vous mettriez le champagne à Bordeaux ? Bordeaux est célèbre pour quoi ? pour ses vins les vins de Bordeaux les fameux château Lafitte Rotschild etcetera alors est-ce que vous parleriez des / alors parce que ça c'est un choix du traducteur hein je vous ai même dit que souvent avevamo trovato l'esempio della via Francigena le case giudice etcetera c'erano delle informazioni che non corrispondeva al vero nel testo in italiano che abbiamo radrizzato allora ici est-ce que le traducteur va se prendre la liberté de mettre euh de changer Champagne par les vins de Bordeaux ou est-ce qu'il va le garder ?
Etdni23	se diciamo les caves du Champagne et du champagne à Bordeaux
Enstrad111 > Etdni23 + grp	mais Bordeaux est connu dans le monde pour le Champagne ou pour ses fameux vins ? une bouteille de Bordeaux coûte de 200 euro au delà tout vai al ristorante pagi cinquecentomilla lire per settantacinque centilitri di roba rosastra

Annexe 33: TRAD1L1 - Bit. Il turista cinese

BIT Milano - Borsa Internazionale del Turismo

IL **TURISMO** CHE CAMBIA Le **nuove tendenze**

Rapporto sul turismo cinese in Europa : IL TURISTA CINESE e il Gran tour alla pechinese

Dal 2015, a visitare l'Europa, non saranno più gli americani, i tedeschi, i francesi o gli inglesi. Saranno soprattutto i viaggiatori asiatici

L´industria dei viaggi, in Europa e in particolare in Italia, non si è accorta del nuovo fenomeno: quello del turismo cinese. Infatti, i turisti cinesi sono già i primi clienti stranieri delle vacanze in Occidente e si apprestano a dare vita ad un boom senza precedenti nella storia dell´economia, capace di cambiare radicalmente l´offerta, le date e gli itinerari continentali del tempo libero. Albergatori e commercianti continuano a sognare l´invasione di americani e giapponesi, i più nostalgici rimpiangono tedeschi e inglesi, chi si sente all´avanguardia va ancora a caccia dei nuovi ricchi russi. I dati globali però raccontano già un´altra storia e indicano una rivoluzione prossima.

Nel 2011, anno del coniglio, sarà il turista cinese ad alimentare la crescita dei viaggi ed entro il 2015 diventerà il padrone assoluto dei pacchetti organizzati e dello shopping di lusso in Europa.

Il rapporto annuale dell´Accademia cinese del turismo prevede che, nel 2011, trascorreranno le ferie all´estero 57 milioni di cinesi, che spenderanno poco meno di 50 miliardi di euro. Nel 2010 sono stati 54 milioni, per un giro d´affari di 40 miliardi. Cinque anni fa erano 34 milioni e il Piano turistico nazionale calcola che entro il 2015 si recheranno all´estero tra i 100 e i 130 milioni di persone, arrivando a spendere oltre 110 miliardi di euro.

La travolgente crescita economica della Cina plasma la classe media più numerosa del pianeta e produce il maggior numero di nuovi miliardari della terra: per la prima volta nella storia oltre 400 milioni di cinesi, con un reddito medio di 15 mila euro l´anno, risparmiano per vedere cosa c´è oltre la Grande Muraglia. Quando mettono piede nel sognato Vecchio Continente, scoprono che poco o nulla è pronto per accoglierli.

Da un 10% di turisti cinesi che uscivano dal loro paese tra il 2005 e il 2009, si è già a una esplosione del 15-20%. Per il turismo occidentale cambia tutto.

A visitare l´Europa nei prossimi anni saranno cinesi tra i 30 e i 45 anni, ricchi e laureati, provenienti dalle metropoli e abituati a standard di vita elevati. Per la prima esperienza lontano dall´Asia scelgono i viaggi organizzati, ma pretendono trattamenti da vacanze individuali.

«Il problema - dice Li Meng, direttore dell´Agenzia di Stato cinese per il turismo all´estero - è che in Europa tutto resta complicato e che l´offerta, a differenza di quanto avviene in Giappone, Corea, Thailandia e Singapore, non è ancora a misura di cinese». L´attesa per un visto richiede settimane, i voli sono pochi e costosi, la lingua rimane uno scoglio insormontabile, alberghi, negozi, ristoranti e musei ignorano la prossima fonte essenziale del loro bilancio, i prezzi sono fuori mercato e l´accoglienza non ricorda nemmeno la gentilezza maniacale dell´Oriente.

L´Italia poi, agli occhi di Pechino, rappresenta un incomprensibile caso a sé. Dieci anni fa era la mèta preferita dei pionieri dei viaggi in Europa. I cinesi amano il mito dello "stile di vita", il clima mediterraneo, la passata potenza imperiale e culturale, la moda e il lusso, la natura, la varietà gastronomica che esalta la qualità dei vini. L'Italia era il punto di partenza ideale - dice Zhu Shanzhong, vice capo dell´Ufficio nazionale del turismo cinese - per un tour europeo. Ma la promozione turistica dell´Italia in Cina è inferiore a quella dei Paesi Bassi e i cinesi, in Italia, restano turisti sopportati. Nulla, dagli aeroporti, alle guide, ai menù, parla il mandarino e tutto è organizzato per un viaggiatore con gusti

e abitudini occidentali. Francia e Germania, tempestivamente cinesizzate, sono così diventate le destinazioni privilegiate dei nuovi protagonisti del turismo mondiale, le sole europee a figurare nella top ten globale. Seguono la Gran Bretagna, penalizzata dall´estraneità all´area Schengen, e la Svizzera, che precedono Italia, Spagna e Grecia. Visti, voli, prezzi, lingua e disorganizzazione, oltre che un clamoroso deficit di promozione, non bastano però a spiegare gli itinerari anomali dei cinesi in Europa.

«Il primo guaio - dice Dai Bin, direttore dell´Accademia cinese del turismo - è che non si tiene conto di chi è e di cosa cerca il turista cinese». Essendo un esordiente dei viaggi, appena affrancato dalla povertà, bada al sodo, segue sogni stereotipati e pretende di collezionare il massimo dei luoghi nel minimo del tempo. Le statistiche rivelano che spende oltre un terzo nel budget per lo shopping, acquistando lusso fabbricato in patria ma che in Asia costa il triplo, e che vuole visitare città e negozi divenuti l´icona internazionale della moda. Risparmia sugli hotel e mangia raramente al ristorante, considerati ostili o indifferenti alle esigenze orientali. Non bada invece a spese pur di aggiungere tappe famose alla vacanza.

In dieci giorni, le ferie annuali in Cina, il turista cinese medio atterra a Francoforte e si tuffa in un viaggio-standard: casa di Beethoven a Bonn, casa di Marx a Trier, stabilimento Hugo Boss a Metzingen, cioccolateria Pelicaen a Bruxelles, palazzo ducale in Lussemburgo (simbolo di ricchezza e vicino), grandi magazzini e torre Eiffel a Parigi, cantine dello champagne a Bordeaux, casinò della Costa Azzurra e campi di lavanda in Provenza (location della telenovela più popolare in Cina). Di qui punta alla Svizzera per fare incetta di orologi e fotografare la vetta del monte Titlis, dove nel 1996 la medaglia d´oro cinese alle olimpiadi di Atlanta avrebbe avuto una visione di Buddha. Quindi l´Italia, dove il cinese cerca la casa di Giulietta a Verona, il Canal Grande a Venezia, la torre di Pisa (icona in un famoso spot tv), i negozi di Firenze e di Milano, il colosseo a Roma e gli scavi di Pompei. Solo i più ricchi aggiungono Londra, che richiede un altro visto, mentre gli altri concludono il tour sorvolando il Partenone ad Atene. «Farà sorridere - dice Nicolas Berbigier, capo di Xanadu, la più importante agenzia di viaggio della Cina - ma oggi la domanda del primo cliente di viaggi del mondo è questa e la realtà è che il mercato non la soddisfa».

Il peggio è che, ignorato il turista medio attuale, nemmeno sembra prepararsi alle esigenze dei più ricchi, o quelli del futuro. Un esercito di nuovi miliardari cinesi e del Sudest asiatico, 12 milioni nel 2011, è pronto a far rotta verso Europa e Italia: viaggiano soli, vogliono autista, maggiordomo e guida privati, chiedono tour personali legati esclusivamente a golf, vino, gioielli, atelier d´alta moda, crociere, ville storiche (da acquistare) e hotel di lusso in zone incontaminate. Esigono inoltre di scoprire "perle nascoste", ossia luoghi e beni dell´Occidente che gli amici non possono vantare. «Fino a due anni fa - dice Andy Xie, finanziere di Shanghai - questo target faceva un viaggio all´anno. Ora è a quattro ed entro il 2015 sarà a sei, per due mesi di soggiorno all´estero ogni anno».
Suona frivolo e magari volgare. È però il turismo del secolo che, come tutto quanto produce reddito, ormai parla cinese. Potrebbe essere opportuno evitare snobismi e amnesie.

Annexe 34: TRAD1L1- Bit. Il turista cinese /version traduite 1

GRUPPO B

Revisione finale

En outre, l'Italie représente aux yeux des Pékinois quelque chose de vraiment incompréhensible. Il y a dix ans, elle était la destination préférée des pionniers des voyages en Europe. Les Chinois aiment le mythe du « style de vie », le climat méditerranéen, la puissance impériale et culturelle du passé, la mode et le luxe, la nature, la variété gastronomique qui exalte la qualité des vins. « L'Italie était le point de départ idéel pour un tour de l'Europe », affirme Zhu Shanzhong, adjoint de l'Office National du Tourisme chinois. Mais la promotion touristique de l'Italie en Chine est inférieure à celle des Pays-Bas et les Chinois restent des touristes peu considérés dans la péninsule. Des aéroports, aux manuels touristiques, jusqu'aux menus, rien n'est écrit en mandarin et personne ne le parle. Tout est organisé pour des voyageurs aux goûts et aux habitudes occidentaux. La France et l'Allemagne, qui se sont adaptées promptement à leurs besoins, sont devenues ainsi les destinations privilégiées de nouveaux protagonistes du tourisme mondial; elles sont les seules en Europe à faire partie de la top 10 au niveau global. La Grande Bretagne, pénalisée par la non-appartenance à l'espace Schengen, et la Suisse suivent dans la liste. Juste après eux, ~~se trouvent~~ l'Italie, l'Espagne et la Grèce. Pourtant, les problèmes avec les visas, les vols, les prix, la langue et la désorganisation, ajoutés à un manque éclatant de promotion, ne sont pas suffisants pour expliquer les itinéraires péculiers des Chinois en Europe.
« Le premier problème – dit Dai Bin, directeur de l'Académie Chinoise du Tourisme – **c'** est que le monde occidental ne considère pas ce que les touristes chinois représentent et ce qu'ils désirent ». Puisqu'ils viennent de commencer à voyager, juste après une période de pauvreté, ils ne sont intéressés qu'à l'essentiel, ils suivent des rêves stéréotypés et ils prétendent visiter le nombre le plus élevé de**s** lieux, dans le moindre temps possible. Les statistiques révèlent que les touristes chinois dépensent plus d'un tiers de leur budget pour le shopping, en particulier pour l'achat de biens de luxe provenant de leur patrie mais qui, en Asie, coûtent trois fois de plus~~;~~ **. I**ls veulent aussi visiter **L**es villes et **L**es boutiques devenues les icônes internationales de la mode. Le chinois lambda économise pour l'hôtel et mange rarement dans des restaurants, considérés comme hostiles ou indifférents aux exigences orientales, alors qu'il est prêt à beaucoup dépenser afin d' ajouter des étapes célèbres à ses vacances.
En dix jours, à savoir le congé annuel en Chine, le touriste chinois moyen atterrit à Francfort et se jette dans un voyage-standard. D'abord, visite de la maison natale de Beethoven à Bonn et de celle de Marx à Trier ; puis visite de l'établissement Hugo Boss à Metzingen, de la chocolaterie Pelicaen à Bruxelles et du Palais Ducal au Luxembourg, symbole de richesse. Ensuite, plongeon dans le charme des grands magasins et de la Tour Eiffel de Paris, des caves du champagne à Bordeaux, des casinos de la Côte d'Azur et après visite des champs de lavande en Provence, lieu de tournage du feuilleton le plus célèbre en Chine.
D'ici, le touriste chinois lambda se dirige vers la Suisse pour faire provision de montres et pour photographier le sommet du Mont Titlis, où, en 1996, le vainqueur chinois de la médaille d'or aux Jeux Olympiques d'Atlanta aurait eu une vision de Bouddha. Ensuite, il se rend en Italie pour visiter la Maison de Juliette à Vérone, le Grand Canal à Venise et la Tour de Pise, icône d' une célèbre publicité à la télévision. Il continue avec les magasins de Florence et de Milan, le Colosseum à Rome et la zone archéologique de Pompéi. Seulement les plus riches visitent Londres, qui nécessite d'un autre visa, tandis que les autres terminent leur tour survolant le Parthénon à Athènes. « Cela peut paraître bizarre - dit Nicolas Berbiger, chef de Xanadu, l'agence de voyage la plus importante en Chine - mais aujourd'hui c'est celle-ci la demande du premier client des voyages du monde et actuellement, le marché ne la satisfait pas ».
Le pire est que le marché ne semble même pas se préparer aux exigences des touristes les plus riches ou des touristes du futur, en ignorant le touriste moyen actuel. Une multitude de nouveaux milliardaires chinois et du Sud-est Asiatique, 12 millions en 2011, est prête à se mettre en route vers l'Europe et l'Italie : ils voyagent seuls, ils veulent un chauffeur, un majordome et un guide privés. Ils demandent des tours personnels liés au golf, au vin, aux joyaux, aux ateliers de haute couture, des croisières, des villas historiques (à acheter) et des hôtels luxueux situés dans des zones encore intactes. En outre, ils exigent de découvrir des « **P**erles **R**ares », c'est-à-dire des lieux et des biens (culturels) de l'Occident

dont leurs amis ne peuvent pas vanter la connaissance.« Jusqu'il y a deux ans, dit Andy Xie, financier à Shanghai –les touristes les plus aisés faisaient un voyage par an. Aujourd'hui ils en font quatre et ils augmenterons jusqu'à six par an avant 2015, pour un total de deux mois de séjour à l'étranger chaque année ».
Cela paraît frivole et à la limite vulgaire. Pourtant, c'est le tourisme du siècle qui, comme tout ce qui ~~génère~~ engendre des revenus, a désormais issu le drapeau chinois. ~~Ce~~ Il serait convenable d'éviter des snobismes et des amnésies.

Annexe 35: TRAD1L1 - Bit. Il turista cinese /version traduite 2

GRUPPO D

Au contraire, s'il y a dix ans l'Italie était la destination privilégiée par les pionniers qui s'aventuraient en Europe, aujourd'hui, aux yeux de Pékin, elle représente un cas particulier. Les Chinois sont séduits par le mythique « style de vie » italien : le climat méditerranéen, la légendaire puissance impériale et culturelle du passé, la mode et le luxe, les beautés naturelles, la richesse gastronomique qui met en relief/valorise les vins de haute qualité.
« L'Italie était le point de départ idéal pour un tour de l'Europe », dit Shanzhong, sous-chef /directeur adjoint / vice président de l'Office National du Tourisme de Chine. Mais la promotion touristique menée par l'Italie en Chine est inferieure à celle des Pays-Bas et les Chinois sont considérés comme touristes acceptés, mais pas bien aimés en Italie. Rien, ni les aéroports, ni les guides, ni les menus parlent mandarin ; tout est fait sur mesure d'un touriste aux goûts et aux habitudes typiquement occidentaux. La France et l'Allemagne sont les pays les plus privilégiés par les nouveaux protagonistes du tourisme mondial parce qu'elles s'adaptent à leurs goûts è à leurs particularités : les seules destinations européennes classées dans la « top ten » globale. Elles sont suivies par la Grande-Bretagne, boudée par les touristes chinois parce qu'elle n'appartient pas à l'Espace Schengen, et la Suisse, qui précèdent l'Italie, l'Espagne et la Grèce.
Les visas, les voles, les prix, la langue, la désorganisation et une manque de promotion très évidente n'expliquent pas complètement les drôles d'itinéraires choisis par le Chinois.

« Le fait de ne pas tenir compte de ce que le touriste chinois veut, représente le premier ennui /difficulté» affirme Dai Bin, directeur de l'Académie chinoise du tourisme. Venant d'entrer dans le monde des voyages et étant sorti d'une situation de pauvreté / étant sorti/sorti depuis peu / à peine sorti d'une longue situation de pauvreté/misère et venant d'entrer/ fraîchement entré/ il vient d'entrer dans le monde des voyages, il s'intéresse au concret/ aux choses concrètes, il suit des rêves stéréotypés et il désire de visiter beaucoup de pays dans / en peu de temps / dans le moindre temps possible. Les statistiques révèlent qu'il dépense plus d'un tiers de son budget pour le shopping, en achetant /pour acheter des biens de luxe fabriqués dans son pays / dans le pays de fabrication/en Chine et qui, en Asie, coûtent trois fois de plus/ trois fois plus cher. En outre, il veut visiter ces /les villes et ces/les magasins/boutiques qui sont devenus les icônes/symboles internationales/internationaux de la mode. D'une part, il économise sur les hôtels et il ne mange presque jamais au restaurant, qu'il considère hostiles et indifférents/indifférent voire hostile aux exigences orientales ; de l'autre, il ne regarde pas aux dépenses quand il s'agit d'enrichir ses vacances avec des étapes célèbres/ajouter des étapes célèbres à sa collection./ aucune limite à ses dépenses pour visiter les localités les plus célèbres et qui représentent le trophée de ses vacances.

Pendant ses dix jours annuels de congé, le touriste chinois moyen commence son tour de l'Europe à Francfort-sur-le-Main, pour se plonger dans le voyage-type: maison de Beethoven à Bonn, maison de Marx à Trier, grand magasin d'usine Hugo Boss à Metzinger, **chocolaterie Pelicaen** à **Bruxelles**, le tout proche Palais grand-ducal à Luxembourg, symbole de richesses, et puis la Tour Eiffel et les grands magasins de Paris, les caves viticoles de Bordeaux, les casinos en Cote d'Azur et les champs de lavande en Provence, qu'il choisit en tant que cadre du feuilleton le plus populaire en Chine. Il quitte ensuite la France et il entre en Suisse pour faire provision de montres et immortaliser le sommet du

mont Titlis, où en 1996 Bouddha serait apparut à la médaille d'or chinoise aux jeux olympiqus d'Atalanta. Après, c'est le moment de l'Italie, où le Chinois visite la maison de Juliette à Vérone, le grand Canal à Venise, la tour de Pise (protagoniste d'un célèbre spot publicitaire télévisé), les magasins/les boutiques de Florence et de Milan, le Colisée à Rome et les ruines de Pompéi. Ce ne sont que les plus riches qui visitent Londres aussi, parce que cette ville nécessite d'un autre visa; les autres achèvent leur voyage par un survol du Parthénon, à Athènes. «Cela peut faire sourire – dit Nicolas Berbigier, chef de Xanadu, l'agence de voyages la plus importante du Céleste Empire – mais aujourd'hui celle-ci est la quête du touriste chinois, le premier acheteur de voyages du monde, et le marché ne la satisfait pas».
Le pire est que, ignoré le touriste moyen actuel, il ne semble même pas se préparer aux besoins des voyageurs les plus riches ou des vacanciers de l'avenir. Une foule de nouveaux milliardaires provenant de Chine et du Sud-est Asiatique, 12 millions en 2011, est prête à faire route vers l'Europe e l'Italie : ils voyagent tout seuls, ils veulent avoir à leur disposition un chauffeur, un majordome et un guide privé, ils demandent des tours personnalisés liés au golf, au vin, aux joyaux, aux ateliers de haute couture, aux croisières, aux villas antiques / historiques (à acheter) et aux hôtels luxueux dans immergée dans une nature luxuriante. En outre, ils exigent de/désirent découvrir des "perles inconnues", c'est-à-dire les lieux ou les merveilles de l'Occident dont leurs amis ne peuvent pas encore se targuer.
« Jusqu'il y a deux ans – affirme Andy Xie, financier de Shanghai- ce type de public faisait un voyage par an. Maintenant il est arrivé à quatre et il va arriver à six avant 2015, pour un deux mois de vacances chaque année».
Cela peut sembler futile voire vulgaire mais il s'agit du tourisme de notre siècle et, comme tout ce qui produit du capital, il parle désormais chinois. Peut-être il faut éviter des snobismes et des amnésies.

Annexe 36: TRAD1L1 - Cloud Power/TD

IL CLOUD POWER
CAMBIERA' IL TUO MODO
DI FARE BUSINESS

Cambierà anche la tua definizione di "potere".

Il cloud Power ti darà il potere di pensare in grande.
Pur essendo "piccolo".

Ti darà il potere di crescere. O di ridimensionarti. Senza problemi.

Il potere di fare di più con meno.

Il potere di essere innovativo nelle tue idee e prudente nei tuoi investimenti.

Il potere di risparmiare energia. E spazio.

Il potere di avere i tuoi dati dove realmente ne hai bisogno.

La possibilità di essere ovunque. Nei sistemi o fuori.

Il potere di una tecnologia condivisa.

Il potere di condividere e prendere decisioni, insieme.

Il potere di pensare con ottimismo e investire con realismo.

Cloud Power significa avere a disposizione una soluzione completa per cloud. Con una gamma di strumenti familiari ancora più ampia, più accessibile, più compatibile e più semplice per chi la utilizza.

Una soluzione che darà al tuo business tutto ciò che ti serve per essere pronto per il tuo futuro.

Questo è Cloud Power.

Microsoft Cloud Power

LA SOLUZIONE PIU COMPLETA PER LA CLOUD. ADESSO.

Scopri il tuo Cloud Power su www.microsoft.it/cloudpower

Annexe 37: TRAD1L1 - Cloud Power/interculturel

Interpréter – Traduire - Adapter

Le rôle du traducteur dans la communication interculturelle

CLOUD POWER DE MICROSOFT

CONCLUSIONS

La compétence culturelle du traducteur

Le traitement de ce document nous a permis de prendre conscience de la place qu'occupent les phénomènes culturels dans la communication. Le traducteur y assume un rôle incontournable de médiateur, qui donne les clés au monde de l'entreprise et du management international pour surmonter les barrières culturelles. Dans le contexte de la globalisation, sa présence devient indispensable pour aider à l'intercompréhension et à la communication interculturelle. Il met ses compétences à comprendre non seulement la langue, mais aussi la culture étrangère, à adapter, à transposer et à expliquer au-delà des mots au service d'un « besoin extérieur ».

Traduire n'est pas seulement une simple opération de transcodage, mais un processus complexe qui fait intervenir la langue, la culture et les relations entre les individus ou les groupes sociaux.

La dimension culturelle de la traduction reste largement méconnue, implicite. Elle fait partie des aspects cachés ou invisibles du travail du traducteur. Il est assez facile dans un premier temps de mettre à jour ce qui relève de la réalité culturelle, sociale, historique, idéologique, politique d'un groupe cible particulier. Mais cela ne suffit pas pour communiquer, il faut également s'interroger sur les références culturelles de celui-ci, les représentations, les symboles, les valeurs véhiculées par la langue. La plupart de ces aspects restent implicites dans les formations linguistiques et ce n'est qu'en se frottant à la pratique de la communication que les traducteurs les découvrent.

La traduction/localisation d'une publicité ou des sites internet fournit un bon exemple du fonctionnement des cultures.
L'exemple de l'interaction avec l'autre (le « Vous » de la politesse du français et le « tutoiement » de l'italien, le rapport au temps et la valeur qu'on lui accorde, (le futur de l'italien et le présent du français), le matériel linguistique (concrets les mots français, plus vagues ceux de l'italien), le contexte économique, le rapport avec les TIC…. nous ont porté à relever certains aspects moins visibles de la culture - notamment dans sa dimension non-verbale-, qui restent généralement inconscients, alors qu'ils apparaissent comme essentiels dans l'acte de communication. L'étude des comportements des individus (partie visible de la culture) permet de comprendre une conception du monde et une hiérarchie des valeurs (partie invisible de la culture).
Nous avons ainsi pu mieux différencier les deux cultures et traiter le message afin qu'il soit décodé en fonction de la culture maternelle et ne constitue pas un facteur d'incompréhension.

Ce constat nous amène à définir la compétence culturelle du traducteur pour voir comment elle s'inscrit plus largement dans la compétence de communication. Pour que le traducteur soit un médiateur entre les langues et les cultures, celui-ci doit posséder une compétence culturelle active et consciente. Mais la maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas à elle seule une bonne communication. Comme nous avons pu le constater en analysant le document publicitaire de Microsoft, lors de la compréhension d'un message, d'autres paramètres interviennent liés au contexte, au temps et au lieu de

la communication. Ce sont des aspects naturels et évidents pour les locuteurs de langue maternelle et qui se révèlent comme des écarts entre les cultures.
Ceci nous porte à dire que la compétence de communication que doit posséder le traducteur est formée elle-même de six composantes :
- la composante linguistique et discursive
- la composante psycho-physiologique
- la composante non-verbale
- la composante socio-culturelle
- la composante référentielle
- et la composante stratégique.

Au lieu de se focaliser essentiellement sur le contenu du message, l'attention du traducteur/nterprète doit se porter sur les aspects référentiels et non-verbaux qui relèvent en partie de savoirs explicites et surtout implicites.

Pour comprendre les comportements sociaux et les pratiques, - acquis plus ou moins consciemment avec la compétence linguistique et non verbale – il faut d'abord avoir conscience de leur importance pour la communication.
Il faut aussi connaître les rites, les symboles, les valeurs d'une culture qui restent des savoirs mouvants et en partie implicites.

Le transfert culturel[122]

Etant donné que le travail du traducteur est au centre de la communication interculturelle, sa est alors de pendre en considération, dans la culture cible, le savoir déjà existant au sujet de la culture de départ. En effet, il doit différencier entre 'savoir' sur la culture cible et 'savoir' sur la culture de départ et se demander : quelles connaissances a la culture B de la culture A ? Car les connaissances de la culture cible à propos de la culture de départ ne coïncident pas avec les connaissances qu'a la culture de départ sur elle-même. Etant donné que toute traduction implique à la fois un acte langagier et un transfert culturel, on parlera dans certains cas d'adaptation, en tous cas d'un double acte de communication.
La traduction est à voir comme un processus complexe qui modifie le message (culturel) de la langue de départ à cause des différentes opérations cognitives qu'il subit : le traducteur est le premier récepteur qui reçoit et interprète le message, il va donc comprendre la culture de départ avec les connaissances et les jugements de valeur qui lui sont propres. Le message subit donc un premier transfert cognitif de la langue-culture A vers celle du traducteur (B en général sa langue –culture maternelle). Dans sa tâche de traduction, il transpose ce message pour un public/lecteur cible en langue B. Le traducteur est bien un médiateur car il est à la fois le récepteur/lecteur du message A,- tout en étant un lecteur différent du lecteur standard puisqu'il doit avoir cette méta-compétence de médiateur - et l'émetteur du message B. Ce message subit donc un deuxième transfert ; le public cible le reçoit et l'interprète à son tour selon ses propres schémas idéologiques et culturels, subissant l'influence de « la communauté interprétative » dans laquelle le texte paraît. Ce lectorat ne peut avoir les mêmes compétences ni la même compréhension de la culture A que le lectorat de la langue A. Il se fera donc une image différente/autre de cette culture étrangère au travers du texte traduit.

Ces différences culturelles ont des conséquences sur la communication entre chaque groupe culturel et sur le contenu de leurs messages, donc sur la compréhension et la traduction de ceux-ci. Posséder une compétence interculturelle est d'autant plus important que les traducteurs sont amenés à travailler dans un monde multiculturel, que les relations entre les entreprises s'internationalisent et que l'on fait de plus en plus appel à leur travail de médiateur entre les pays.

[122] Virginie Viallon, chargée d'enseignement à l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de Genève, « A propos de la compétence culturelle du traducteur », Congrès FIT, Shanghai.

Annexe 38: TRAD3L1 - document1/TD

Con Faenza la ceramica di ricerca a Maison & Objet

Durante la prossima edizione di Maison & Objet, presso il Parc des Expositions di Paris Villepinte, dal 23 al 27 gennaio 2009, in mostra la ceramica italiana di ricerca.

Nell'ambito del progetto Faenza, una delle iniziative principali è la partecipazione di selezionati ceramisti artisti italiani alla prossima edizione di Maison & Objet, che avrà luogo presso il Parc des Expositions di Paris Villepinte dal 23 al 27 gennaio 2009.
Grazie al progetto, viene data una significativa opportunità a 6 realtà artigianali made in Italy: partecipare ad uno dei più prestigiosi e importanti saloni del settore casa a livello mondiale, in una sezione specificatamente pensata e organizzata per valorizzare le caratteristiche delle piccole imprese artigianali di alto livello qualitativo.

La sezione L'Espace, presso la Hall 4 – curata direttamente da Ateliers d'Art de France - sindacato dei mestieri d'arte e dei ceramisti francesi – è dedicata alla presentazione al pubblico degli operatori del settore di artigiani che fanno produzioni di pezzi unici e/o piccolissime serie, sempre improntate all'alto livello qualitativo (partecipazione vincolata alla selezione da parte di un apposito Comitato). Per la prima volta, quest'anno, in esposizione pezzi che ben rappresentano il mondo della ceramica di ricerca italiana nelle varie sfaccettature di questo antico materiale. Dalla tecnica raku a ceramiche pervase dal colore, da pezzi unici in stile minimale a serie, seppur piccole, arricchite da particolari decori. Il basilare comune denominatore è l'altissimo livello qualitativo che caratterizza le produzioni presenti.
Innovazione e creatività nel solco della tradizione. È questo il futuro della ceramica artistica italiana, un patrimonio culturale e una risorsa economica che da secoli ha connotato il nostro Paese e che oggi, pur collocandosi in uno scenario problematico, mostra fermenti e aperture internazionali, segno di vitalità in un quadro congiunturale complesso.

L'iniziativa è stata resa possibile dall'importante convenzione

Annexe 39: TRAD3L1 - document 1/TA

Faenza expose la céramique italienne au salon Maison & Objet

La prochaine édition du salon Maison & Objet qui sera accueillie par le Parc des Expositions de Paris Nord Villepinte du 23 au 27 janvier 2009 ouvrira ses portes aux nouvelles techniques de production italiennes dans le domaine céramique.

L'une des initiatives promues par le projet italien Faenza est la participation de céramistes italiens spécialisés à la prochaine édition du salon Maison & Objet, qui aura lieu du 23 au 27 janvier 2009 au Parc des Expositions de Paris Nord Villepinte.
Le projet offre à six réalités artisanales italiennes une occasion unique : celle d'être présentes lors de l'un des plus importants et des plus réputés salons internationaux en matière de mode-maison, dans un secteur spécialement conçu pour la valorisation des petites entreprises artisanales qui réalisent des produits de haute qualité.

Le secteur « L'Espace », situé dans le hall 4 du Parc des Expositions et suivi au niveau organisationnel directement par l'Atelier d'Art de France, se propose de présenter à un public de professionnels des créations haut de gamme, telles que des pièces uniques ou des séries limitées, réalisées par des artisans sélectionnés (un Comité préposé choisit les participants à travers une sélection). Cette année pour la première fois, on assiste à l'exposition de manufactures qui bien représentent le style et les techniques de production italiennes dans le domaine céramique, en illustrant un riche éventail d'élaborations différentes de cet ancien matériau : de la technique raku aux céramiques bariolées en passant par des pièces uniques en style minimaliste et des séries limitées finement décorées. Mais la caractéristique commune à toutes les créations est le niveau qualitatif très élevé.
Innovation et créativité, mais sans oublier la tradition : voilà la devise qui mieux représente l'avenir de l'artisanat céramique italien, un patrimoine culturel et une ressource économique qui a caractérisé le pays pendant des siècles et qui, à présent, se montre actif et ouvert aux échanges internationaux, malgré une phase conjoncturelle complexe et problématique.

Ce qui a permis la réalisation de l'initiative a été le partenariat entre Arti (le syndicat italien des Arts et Métiers) et Ateliers d'Art de France. Cette importante convention a été signée lors de la dernière Foire Internationale de l'Artisanat de Milan, dans le but de promouvoir et valoriser l'artisanat français et italien, au moyen de campagnes de promotion et d'information.

Annexe 40: TRAD3L1 - document 1/TA révisé[123]

Faenza : le salon salon Maison & Objet expose la céramique italienne

La prochaine édition du salon Maison & Objet, qui aura lieu au Parc des Expositions de Paris Nord Villepinte du 23 au 27 janvier 2009, ouvrira ses portes aux créations artisanales contemporaines dans le domaine de la céramique.

L'une des initiatives promues par le projet italien Faenza est la participation de céramistes italiens spécialisés à la prochaine édition du salon Maison & Objet, qui se déroulera du 23 au 27 janvier 2009 au Parc des Expositions de Paris Nord Villepinte.
Le projet offre à six ateliers artisanaux italiens une occasion unique : celle d'être présents lors de l'un des plus importants et des plus réputés salons internationaux en matière de mode-maison, dans un hall entièrement dédié à la valorisation des petites entreprises artisanales qui réalisent des produits de haute qualité.

Le secteur « L'Espace », situé dans le hall 4 et dirigé directement par Atelier d'Art de France, syndicat des métiers d'art et des céramistes français, se propose de présenter à un public de professionnels des créations haut de gamme, telles que des pièces uniques ou des séries limitées , chefs-d'œuvre d'artisans sélectionnés par un Comité. Cette année pour la première fois, on assiste à l'exposition de réalisations qui bien représentent l'univers de la céramique contemporaine italienne, en illustrant un riche éventail d'élaborations différentes de cet ancien matériau. Les créations réalisées avec la technique raku, les céramiques hautement colorées, les pièces uniques en style minimaliste et les séries limitées finement décorées qu'on peut admirer au salon ont toutes une caractéristique commune : l'excellente qualité.
Innovation et créativité, mais sans oublier la tradition : voilà la devise qui mieux représente l'avenir de la céramique italienne, un patrimoine culturel et une ressource économique qui a caractérisé le pays pendant des siècles et qui, de nos jours, se montre dynamique et ouvert aux échanges internationaux, malgré une conjoncture complexe et problématique.

Ce qui a permis la réalisation de l'initiative a été le partenariat entre Arti (le syndicat italien des Arts et Métiers) et Ateliers d'Art de France. Cette importante convention a été signée lors de la dernière Foire Internationale de l'Artisanat de Milan, dans le but de promouvoir et valoriser l'artisanat français et italien, au moyen de campagnes de promotion et d'information.

[123] Une version avec affichage des commentaires apportés par le relecteur est disponible sur le DVD fourni avec la
version papier.

Annexe 41: TRAD3L1 - document 2/TD

Il kit contiene

Modo d'uso per un trattamento d'urto:

1 - Distribuire lo Scrub Rigenerante sulla pelle asciutta o umida. Massaggiare con ampi movimenti circolari. Sciacquare abbondantemente. Usare 1 o 2 volte a settimana.
2 - Stendere una dose abbondante di Fluido Sensuale Tonificante su tutto il corpo, massaggiando con delicati movimenti a spirale, fino al completo assorbimento. Usare mattina e sera e tutte le volte che si desidera avere una pelle particolarmente tonificata e sensuale.
3 – Dopo l'applicazione del Fluido Sensuale Tonificante, aspettare la completa asciugatura e poi procedere con la stesura della crema Anticellulite notte con massaggi circolari, dalle caviglie ai glutei . Utilizzare ogni sera prima di andare a dormire.

Fluido sensuale tonificante 200 ml
Fluido intensivo tonificante a base di Euphoryl tm e componenti afrodisiaci per una intensa azione stimolante dell'attrazione fisica.
Evitare il contatto con gli occhi.

Annexe 42: TRAD3L1 - document 2/TA

Kit sensuel tonifiant pour le corps - action choc

Le kit contient

Conseils d'utilisation pour un traitement de choc :

1 – Appliquer le Gommage régénérant sur la peau sèche ou humide. Masser par de larges mouvements circulaires. Rincer abondamment. Utiliser une 1 à 2 fois par semaine.
2 – Appliquer une couche généreuse de Fluide sensuel tonifiant sur tout le corps, en massant par de légers mouvements en spirale, jusqu'à complète absorption. Utiliser matin et soir ou chaque fois que vous désirez une peau particulièrement tonique et sensuelle.
3 – Attendre que la peau soit sèche et appliquer ensuite la Crème anticellulite nuit. Masser par des mouvements circulaires, en remontant des chevilles jusqu'aux fesses. Utiliser tous les soirs avant de se coucher.

Fluide sensuel tonifiant 200 ml
Fluide intensif tonifiant à base d'EuphorylTM et de composants aphrodisiaques stimulant l'attraction physique.
Éviter le contact avec les yeux.

NOTE DU CHERCHEUR : Pour des raisons de compatibilité de format, le document 9 dont il est question lors du cours est disponible dans son format original (présentation powerpoint) sur le DVD fourni avec la version papier de la thèse.

Annexe 43: TRAD3L1 - grille d'évaluation

Università di Bologna - Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori
Traduction de l'italien en français – ***
III° anno - 1a lingua – 2° semestre – A.A. 2010-2011

Grille d'évaluation

1. Compétences linguistiques

Grammaire				
A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent se produire sans conduire à des malentendus	0	1	2	3
Élaboration des phrases				
Utilise de manière appropriée des constructions variées.	0	1	2	3
Lexique				
Utilise une gamme assez étendue de vocabulaire et un lexique généralement approprié.	0	1	2	3
Maîtrise de l'orthographe	0	1	2	

2. Compétences de traduction

Fidélité					
Les concepts sont compris et rendus de manière appropriée.	0	1	2	3	4
Terminologie					
La terminologie choisie est correcte et homogène.	0	1	2	3	
Omissions et redondances					
Le texte ne comporte ni omissions ni passages redondants.	0	1	2	3	
Structure et style					
Les structures sont claires et sans ambiguité ; le style est fluide et respecte le registre du texte de départ.	0	1	2	3	4
Ponctuation, conventions typographiques Et cohérence	0	1	2		

Implication pendant le cours, participation :

NOTE : ___________________________________